أصول التربيـة المعاصرة

أ.د/رأفت عبد العزيز البوهي   د/ إبراهيم جابر المصري

د/أحمـد مـحمـد مـاجـد   د/منى أحمد عبد الرحيم

دار العلم والإيمان

للنشر والتوزيع

، رأفت عبد العزيز البوهي.

أصول التربية المعاصرة / رأفت عبد العزيز البوهي ...[وأخ] .- ط1.- دسوق: دار

العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

556 ص ؛ 17.5 × 24.5سم .

تدمك : 5 - 560 – 308 – 977 – 978

1. التربية .

أ - ، رأفت عبد العزيز البوهي (مؤلف مشارك).

370

ا . ر

رقم الإيداع : 11029 .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز

E-mail: *elelm_aleman@yahoo.com*

elelm_aleman2016@hotmail.com

حقوق الطبع والتوزيع محفوظة

تحـــذيـــر:

يحظر النشر أو النسخ أو التصوير أو الاقتباس بأي شكل

من الأشكال إلا بإذن وموافقة خطية من الناشر

2018

الفهرس

قائمة الموضوعات

مدخل إلى علوم التربية

الفصل السابع

دور المرأة في تنشئة الأجيال

الفصل الثامن

دور الأسرة في تربية الطفل

الفصل التاسع

الجديد في علوم التربية

الفصل العاشر

الوسائل وتقنيات التعليم

الفصل الحادي عشر

إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية

مقدمـــة

ظهرت التربية مع ظهور الإنسان علي وجه الأرض وشعوره بكيانه باعتباره فردا في جماعة من الجماعات كالأسرة أو القبيلة وبدأت في وسط ملئ بالكائنات الحية المختلفة وكان لابد له من الدخول في تنافس مع مختلف هذه الكائنات من أجل أن يحافظ علي بقاء حياته واستمرارها مستغلا قواه الجسدية للتغلب علي كل ما يواجهه من مشكلات وقد أدرك أنه متميز عن باقي المخلوقات الحية وأنه متفوق عليها وأن عليه أن يستغل هذا التميز والتفوق بعقله لتحسين ظروف حياته وكان أول شيء سخر له عقله وأفكاره هو القدرة علي ملاحظة الظواهر الطبيعية المحيطة به للعمل علي الإفادة منها في حياته وبذلك بدأت تتكون لديه المعارف والمعلومات والخبرات المختلفة التي أخذت توفر له مع مرور الزمن كيفيات جديدة ومن هذا المنطلق يمكن القول أن تفاعل الإنسان كان مستمرا مع بيئته التي أصبحت مدرسته الأولى إذ كان ينهل منها المعرفة ويتعلم مهامه ويمارسها وهذا التفاعل المستمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه " التربية التي هي الحياة نفسها " ولذا تتسم التربية بأنها عملية إنسانية تختص بالإنسان وحده دون سائر المخلوقات لما ميزه الله بالعقل والذكاء والقدرة علي إدراك العلاقات واستخلاص النتائج وتأويلها فالفرد يمكنه أن يتعلم وينقل ويضيف ويحذف ويغير ويصحح فيما يتعلمه .

الفصل الأول
الأصول الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للتربية

إن التربية عملية اجتماعية تختلف من مجتمع لأخر وذلك حسب طبيعة المجتمع والقوى الثقافية المؤثرة فيه بالإضافة إلي القيم الروحية كما أنها تعني التنمية ولهذا تجد أن التربية لا تمارس في فراغ بل تطبق علي حقائق في مجتمع معين حيث تبدأ مع بداية حياة الإنسان في هذا المجتمع ومن ثم فإن أي تربية تعبر عن وجهه اجتماعية لأنها تعني اختيار أنماط معينة في الأنظمة الاجتماعية والخلق والخبرة ومعنى هذا أن محور الدراسة في التربية هو المجتمع فمنه نشتق أهدافه وحول ظروف الحياة فيه تدور مناهجها ولهذا نجد أن المجتمع هو الذي يحتوي التربية في داخله . ويمكن القول أن التربية تستند إلي أصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والفلسفة وعلم الحياة فالتربية لها أصولها الاجتماعية والثقافية المستمدة من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلي عملية اجتماعية ثقافية

ذلك أن المدخل إلي فهم التربية ينبغي أن يقوم علي الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد ومفاهيم فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه كما أنها تهدف إلي تحويل الفرد من مواطن بالقوة بحكم مولده في المجتمع إلي مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها وهي تحدث بطريقة مباشرة فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهم من المنظمات والمؤسسات

وهذه(التربية) وسيلة لاستمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها حيث أن الثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كما هو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون منذ مولدهم .

ما دامت أصول التربية تعني جذور النظريات التربوية التي تصدر عنها ومنابعها التي تنبثق منها وما دامت هذه الجذور متعددة ومتنوعة بتعدد صلات التربية لكثير من النظم الاجتماعية وبتعدد العلوم التي تعتمد عليها كان ولابد وأن تتعدد هذه الأصول وتتنوع وتختلف ذلك لأن هذه المنابع أو الجذور يمكن إرجاعها إلي أفكار فلسفية أو أوضاع اقتصادية أو اجتماعية أو أحداث تاريخية أو تغيرات ثقافية

ومن ثم يمكن الحديث عن أصول فلسفية للتربية وأصول اقتصادية وأصول اجتماعية وأصول تاريخية وثقافية وإدارية وسياسية ونفسية وغيرها كما أنها تختلف في محتواها ومضمونها باختلاف المجتمعات وباختلاف الحقب والعصور الزمنية فهي متغيرة ومتطورة بتغير الزمان والمكان .

مفهوم أصول التربية : -

تعتبر العلوم التربوية والنفسية فرعا من فروع العلوم الإنسانية التي تبحث في الإنسان وعلاقاته ببيئته الخارجية وتضم العلوم التربوية مختلف المعارف الخاصة بظاهرة تنشئة الإنسان كما تبحث العلوم النفسية الإنسان من ناحية خصائصه النفسية والعقلية وقد تبحث لزيادة المعرفة بالإنسان الظواهر النفسية مختلف الكائنات الحية وتقسم العلوم التربوية إلي أقسام وفروع مختلفة كل فرع منها يبحث جانبا من جوانب الظاهرة الخاصة بالنمو الإنساني وأهم هذه الفروع

هو فرع الأصول أعني أصول التربية وتأتي هذه الأهمية من أنه وفلسفة التربية هما حركة الوصل بين التربية كنظام وبين ثقافة المجتمع وفلسفته ثم تأتي بقية الفروع بعدها

وإن كان نفس القدر من الأهمية ينصب علي التربية مقارنة وتاريخ التربية لأنهم هما الميدانان اللذان يعكسان التطبيقات التربوية في الأنظمة التعليمية سواء كانت معاصرة أو ماضية ثم تأتي بقية المواد التربوية التي تطبق ما تتوصل إليه أصول التربية .

وبذلك تعرف أصول التربية بأنها " ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الأصول أو الأسس التي يبني عليها تطبيق تربوي سليم ثم أنها الدراسة التي تهدف إلى تزويد الطالب أو الدارس بمجموعة النظريات والحقائق والقوانين التي توجه العمل التربوي التطبيقي ومصادر هذه النظريات والقوانين قد تكون الفلسفات المختلفة أو الأديان أو القيم الاجتماعية أو نتائج التجريب في علم النفس والاجتماع وغيرها من فروع المعرفة المختلفة .

كما تعرف أيضًا أصول التربية علي أنها القواعد والأسس والمبادئ والنظريات والمسلمات والافتراضات والحقائق التي يقوم عليها أي نظام تربوي أو هي الجذور والمنابع التي تنبثق منها الأفكار والنظريات والممارسات التربوية .

كما أن أصول التربية تعني بالقواعد والأسس التي تحكم عمل المؤسسات التربوية المختلفة وما تقدمه من خبرات تربوية من إقامة منهج تربوي مناسب أو تنظيم للسلم التعليمي أو اقتراح إدارة تربوية سليمة أو تخطيط تربوي ناجح أو طريقة تدريسية ذات كفاءة عالية أو وضع نظام جديد للتقويم

أهمية دراسة أصول التربية :-

إن قوة التعليم التي هي قوة المجتمع وقوة مستقبلة لا تأتي من تلقاء نفسها ولا تفرض عليه بقوانين خارجة عن طبيعته الاجتماعية وعن ظروف الزمان والمكان التي يعيش فيها هذا التعليم وإنما هي في فهم الأصول التي يقوم عليها والتي بها يستطيع أن يكون قوة بالفعل في عمليات التغير والأصول في التربية هي العمق الذي يكسبها صفتها كمهنة ووظيفتها كقوة اجتماعية والدراسة في الأصول هي دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التي تؤثر علي الممارسات التعليمية وعلي عمل المؤسسات التربوية أنها تهدف إلي الكشف عن هذه المسلمات والفرضيات والتطورات من التطور الفلسفي الاجتماعي والاقتصادي والتاريخي من أجل الوصول إلي نظام فكري متسق يوجه العمل التربوي في مجال التطبيق وبالنسبة لأصول التربية فإنه ذلك الفرع الذي يعني بدراسة الأصول المختلفة التي تقوم عليها المبادئ التربوية وذلك مثل الأصول الاجتماعية والأصول الفلسفية والأصول الثقافية .

وإن دراسة أصول التربية لا تهتم بالبحث وراء الأهداف والغايات النهائية للتربية أو طبيعة هذه الأهداف أو بنواحي الفهم والتفسير والتحليل الخاص بها وحسب وإنما تعني في الأساس وقبل كل شيء بالنتائج التي تبث صحتها في مجال التطبيق التربوي أو التي لها آثار ايجابية علي التطبيق التربوي أو التي يعتقد أنها كذلك .

وأن دراسة أصول التربية هي دراسة نظرية للأسس المختلفة التي يقوم عليها التطبيق في مجال التربية والهدف من دراستها هو فهم طبيعة العملية التربوية

ودراسة مختلف جوانبها وأبعادها وما يمكن أن تؤدي إليه هذه الدراسة من تطويرها وتحسينها وترجع أهمية تدريسها للمعلمين التي تزودهم بتوجيهات لها فائدة عملية وإمدادهم بمجموعة من الأفكار والنظريات التي يمكن تطبيقها في مواقف تربوية مختلفة داخل الفصل الدراسي أو خارجه . إن دراسة المربي بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة لأصول التربية أي دراسته للأسس التي تحكم عمله النظري والتطبيقي يجعل نشاطه ذا معنى وذا غاية واضحة ويقيمه علي أسس امتحنت نتيجة التجربة أو التطبيق أو التحليل الفلسفي أو الحاجات العقلية ولكل هذا يمكن القول أن الأصول في التربية هي العمق الذي يكسبها صفتها كمهنة ووظيفتها كقوة اجتماعية ودراسة في الأصول هي دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التي تؤثر علي الممارسات التعليمية وعلي عمل المؤسسات التعليمية إنها تهدف إلي الكشف عن هذه المسلمات والفرضيات من المنظور الفلسفي والاجتماعي والتي يمكن من خلالها إحداث عمليات التحول الاجتماعي ما دام أن أحدا لا ينكر امتداد خدمات التعليم والتربية إلي سائر الناس ولا ينكر أحد الدور البارز الذي يمكن أن تسهم به التربية إسهاما فعليا في إيقاظ الناس والاشتراك الفعلي في إدارة شئون مجتمعاتهم وفي توجيه مصير العالم المعاصر

كما أن دراسة أصول التربية توجه العمل في التربية كمهنة من أهم المهن ومن أشقاها فما هي أصول التربية ؟ ومن أين تأتي ؟ وما هي مجالاتها ؟

وإن الحديث عن التربية من حيث أسسها المختلفة يعتبر محل اهتمام المشتغلين بالتربية علي اختلاف تخصصاته واهتماماتهم غير أن الحديث عن أصول التربية لن يكون بعيدا عن أصولها الثقافية أو الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو التاريخية فكل هذه الأصول تجمعها وحدة واحدة هي البناء الاجتماعي المتكامل داخل المجتمع الواحد أي أن التربية تستند إلي العديد من الأصول وتجمع دراسات تربوية علي أن أصول التربية تتلخص فيما يلي :-

الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية والأصول الاقتصادية والأصول التاريخية والأصول السياسية والأصول الإدارية والأصول الفلسفية والأصول النفسية والأصول الفسيولوجية والبيولوجية .

أولا : الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية : -

إن الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية هي فرع من فروع أصول التربية تمخض عن التفاعل الحتمي بين التربية وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا يدور العلم الأول حول المجتمع بنظمه ومؤسساته ومقوماته ويدور العلم الثاني منها حول الإنسان بخصائصه وطرق معيشته ويهتم بدراسة الثقافات المختلفة بجوانبها المتعددة وأثرها في نمو تطور الإنسان وهو ما يسمى بالانثروبلوجيا الثقافية كما يهتم بدراسة تطور الإنسان وتكيفه مع بيئته الطبيعية ويسمى بالانثروبلوجيا الطبيعية ويحاول هذا العلم أي الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية التوفيق بين خصائص الأفراد وصفاتهم وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم وبين المجتمع بما له من مقومات ونظم ومؤسسات وظروف جغرافية وسياسية واقتصادية وعلي التربية أن تعمل في إطار ثنائي يضم الفرد والمجتمع معا يراعي ظروفها وحاجاتها ويحقق

رغباتها ويلبي مطالبهم في الوقت نفسه ومن أبرز المداخل في الدراسة العلمية الاجتماعية للتربية مدخل يدرس النظام التعليمي من داخله وبجميع عناصره وجوانبه والعلاقات المتشابكة والمتداخلة بين هذه العناصر وبينها وبين النظام التعليمي الذي يشملها معا ومدخل يدرس النظام التعليمي في علاقاته بالأنظمة الأخرى فالنظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والإداري وغيرها في علاقاتها بالنظام العام وهو المجتمع الذي يضمها كما يدرس العمليات المختلفة التي يعيش فيها الفرد خارج النظام التعليمي

تستمد الأصول الاجتماعية الثقافية علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلي عملية اجتماعية ثقافية وذلك أن المدخل إلي فهم التربية ينبغي ألا يكون من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجردا عن حياة الأفراد بل انه مدخل متكامل يقوم علي الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم ومفاهيم وتقاليد فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه كما أنها تهدف إلي تحويل الفرد من مواطن بالقوة يحكم مولده في المجتمع إلي مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها

وهي كذلك السبيل إلي استمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها ومهما كانت الصورة التي تأخذها العملية التربوية فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهما من المنظمات والمؤسسات وهي تحدث

بطريقة مباشرة فالثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كماهو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون فيها منذ مولدهم

أ-الأصول الاجتماعية للتربية : -

التربية نظام اجتماعي لها جميع خصائص النظم الاجتماعية وتتكون بنيتها من نفس العناصر التي تتكون منها النظم الاجتماعية ولذلك فإن دراسات علم الاجتماع التي جريها علم النظم الاجتماعية تستفيد منها التربية بشكل مباشر وهذه علاقة واضحة ومباشرة بين التربية وعلم الاجتماع كما تستمد عملية التربية أسسها ومناهجها وأهدافها من المجتمع ومن ثقافته لان عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتولاها التربية إنما تحقق عضوية الجيل الجديد في المجتمع عن طريق تعليمه لغة الجماعة وفكرها وتقاليدها وعاداتها وعرفها وقيمها ومهاراتها فالثقافة هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها ومناهجها وأهدافها المختلفة .

ويمكن فهم الأصول الاجتماعية للتربية من خلال الأوضاع الاجتماعية والأنماط السيكولوجية السائدة في التربية المجتمعية غير أن هناك ثمة جدل سبق الإشارة إليه وهذا الجدل قائم بين علماء التربية بشأن الوظيفة الاجتماعية للتربية ومؤدي هذا الجدل اتجاهان :

1- الاتجاه الأول :وهذا الاتجاه يقرر بأن التربية عليها أن تساير الأوضاع المجتمعية كما هي أي أن وظيفتها تنحصر في المحافظة علي الأوضاع القائمة والتربية بهذا المعنى يطلق عليها تربية محافظة .

2- الاتجاه الثاني :وهذا الاتجاه يتعدى في هذه المحاولة إلي محاولة أخرى ترى بأن التربية هي أداة أساسية لخلق أوضاع اجتماعية جديدة تفضل الأوضاع القائمة وتتميز عليها وإنها الوسيلة الكبرى لإحداث تغيرات أساسية في الأبنية الاجتماعية بهدف الوصول إلي أفضل النظم والأوضاع الاجتماعية التي تحقق أهداف أفضل للفرد والجماعة .

والتربية بحسب هذا الرأي الأخير هي التي تقرر الصيغة الاجتماعية الأكثر صلاحية للمجتمع ومن ثم فهي خلاقة إيجابية وليست سلبية تقف أهميتها عند مجرد المحافظة علي ما هو موجود فقط . أنه قد ظهر اتجاه ثالث حاول التوفيق بين الاتجاهين المتعارضين السابقين وهذا الاتجاه ينظر إلي التربية نظرة شمولية .

ب- الأصول الثقافية للتربية:

تعني الأسس الثقافية بالنسبة للتربية تلك الحالة المتبادلة بين أوضاع الثقافية والأوضاع التربوية في المجتمع أي أن التأثير المتبادل بين الأوضاع التربوية والأوضاع الثقافية داخل البناء الاجتماعي ونظراً للأهمية النسبية التي تتمتع بها الأوضاع الثقافية في المجتمع بالنسبة للتربية والفكر بصفة عامة فسوف نتناول الأوضاع الثقافية بشيء من التفصيل .

وإنما كانت الثقافات تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف العصور كان لكل مجتمع نوع معين من التربية تختلف بدورها باختلاف هذه المجتمعات وباختلاف تك العصور . وهذه الثقافة يعكف علي دراستها علماء دراسة الثقافة اللذين يتبعونها عند المجتمعات المختلفة وخاصة المجتمعات البدائية وهم ما

يعرفون باسم الانثروبولوجيين أي الذين يدرسون ثقافة الإنسان وتطوراتها كما يعكف علي دراستها علماء الاجتماع فيدرسون النظم وتجسيدات الثقافة فيها وقد أمدت هذه الدراسات التربويين بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الاجتماعية والثقافية فتحولت النظرة إلي التربية من عملية فردية إلي عملية اجتماعية ثقافية

حيث أنها تستمد مقوماتها من المجتمع ومادتها من ثقافته لكي تهيئ للناشئين فرص النمو من خلال عناصرها حتى تتجلى أمامهم وتتضح خصائص الأدوار الاجتماعية التي سيقومون بها في المجتمع .

وهذه الأصول الثقافية والاجتماعية هي التي جعلت كثيراً من الأفكار والمفاهيم الفردية تتوارى من المجال التربوي لتصبح العملية التربوية عملية اجتماعية تماما فتتحول النظرة إلي المعرفة التي يحصلها الناشئين إلي معرفة اجتماعية يصلون إليها من خلال الخبرات التي يتفاعلون معها ثم توظف هذه المعرفة في خدمة الحياة الاجتماعية لهؤلاء الناشئين وهذا يفرض علي المربين أن يدرسوا ثقافة مجتمعهم حتى يدركوا ذلك الارتباط العضوي بين ما يعلمونه للناشئين وبين ثقافة مجتمعهم وان يدرس المربون حركة التغير الاجتماعي ومساراته في المجتمع والمطالب المختلفة لنظمه الاجتماعية سواء من القوى البشرية أو التنظيمات الإدارية والقانونية أو من المستوى التكنولوجي اللازم لها حتى تستجيب لهذه المطالب .

ثانيًا : الأصول التاريخية للتربية :

للتربية أصولها التاريخية فهي تعتبر محصلة عوامل ومؤثرات مختلفة فالنظام التعليمي بما يتضمنه من عمليات وتنظيمات وما يواجهه من مشكلات وقضايا يتأثر بطبيعة المرحلة التي يعيشها فالدراسة التاريخية للمجتمع والتربية تعين علي فهم تطور التعليم ومواجهة مشكلاته بصورة أكثر وضوحا علي أساس التعرف علي أهم القوى السياسية والاقتصادية والثقافية التي تشكل المجتمع وأثرها علي خلق ما يواجهه التعليم من مشكلات ومما يجعل للدراسات التاريخية التربوية أهمية كأصل من أصول التربية هو أهمية تتبع العلاقة الجدلية بين الفكر التربوي وبين العوامل والقوى الاجتماعية السائدة في فترة من فترات هذه الدراسة التاريخية بما يحويه هذا الفكر من أهداف التربية ومن رأى في الطبيعة البشرية ومن انعكاس هذا الرأي في طبيعة العملية التربوية منهجا وطريقة وما إلي ذلك مما يجعلنا نفيد من هذه الدراسة في فهم العلاقة الجدلية بين الواقع الاجتماعي لمجتمعنا المعاصر وبين التربية فيه كما يفيدنا أيضا في الوقوف علي تلك العناصر الفكرية والنماذج التطبيقية التي لم تعد ملائمة لعصرنا حتى نحرر التربية منها وندرس كيفية إحلال عناصر فكرية تربوية أخرى محلها .

وهناك أساليب ومداخل لدراسة تاريخ التربية منها :.

دراسة حياة وأراء أعلام ومفكري وفلاسفة التربية .

دراسة إحدى قضايا التربية السياسية من القديم إلي الحديث وتتبع تطورها

دراسة فترة زمنية معينة بما تشمله من أحداث وأفكار ومشكلات تربوية .

التعليم جزء من كل اجتماعي عام هو المجتمع والمجتمع إذ يمر بفتراته التاريخية ويواجه مشكلاته الحياتية فإنما يحاول أن يصل بالقطع إلي حلولأو لبعض حلول لمشكلاته .. وهذه الفترات التاريخية بمشكلاتها تعشها كل النظم الاجتماعية في المجتمع مؤثرة ومتأثرة في بعضها والتربية كنظام اجتماعي تعتبر إحدى محصلات هذه الفترات وتلك المشكلات وحلولها ودراسة تاريخ المجتمعات وبالتالي دراسة تاريخ التربية تفيد في فهم مشكلاتها وجذورها وكيفية مراجعتها في الماضي كيفية الاستفادة بهذه الحلول في مواجهة مشكلاتها الحاضرة .

إن دراسة تاريخ التربية هامة بالنسبة للتربية المعاصرة حيث أنها تظهر حركة المجتمع وتفاعلاته وتأثيره علي التربية وهذا يفسر لنا كثيراً مما تحتويه التربية سواء في العصر محل الدراسة أو في المجتمع المعاصر تفسر لنا الأهداف والمناهج والمشكلات وكيفية حلها فكثيراً من مشكلاتنا المعاصرة لا يمكن فهمها إلا علي ضوء دراسة العوامل والقوى الاقتصادية والاجتماعية التي تشملها وتؤثر فيها وتتأثر بها في الحاضر والماضي .

ومن هنا فإن توجيه التعليم والتعمق في مفاهيمه ومشكلاته يستند إلي ما يسمى بالأسس التاريخية حيث أن التعليم يعتبر جانبا متكاملا من الثقافة التي ينتمي إليها ينفعل بما فيها من قوى وبما انفعلت به من عوامل ومؤثرات وقد يكون الخطر في التعليم ، النظر إليه في أي مرحلة من مراحل التطور علي أنه وحدة مستقلة في الوقت الذي تتأثر فيه أوضاعه بأصول ممتدة من الماضي ودراسة التاريخ بهذا المنظور ، تعني مسئولية جديدة وهي دراسة جذور مشكلات التعليم واتجاهاته ووسائل مواجهتها في الماضي ومدى ملائمة هذه الوسائل لطبيعة المرحل التي يواجه فيها التعليم مسئولياته

ومعنى ذلك فالأسس التاريخية تلعب دورا مهما في توجيه التعليم والتعمق في مفاهيمه ومشكلاته حيث أن هذه الأسس تتيح لنا دراسة جذور مشكلات التعليم واتجاهاته ووسائل مواجهتها في الماضي ومدى ملائمة هذه الوسائل لطبيعة المرحلة التي تواجه فيها التعليم مسئولياته ،بمعنى يجب العودة إلى الماضي ولابد من فحصه تحقيقاً لمستقبل أفضل حركة القوى الاجتماعية والاقتصادية وما بينهما من تناقض أو التقاء .

وبالنسبة للأصول التاريخية فإنه لا يمكن فهم الأوضاع التربوية المختلفة بدون الرجوع إلى المصادر التاريخية المختلفة بالنسبة لهذه الأوضاع ، والحقيقة أن النظريات التربوية في جوهرها بناء من التاريخ مساهم فيه الأجيال المعاقبة واجتهد كل جيل في محاولة لأن يصل إلى أفضل صياغة ممكنة لهذه النظرية وذلك على طول تعاقب التاريخ بحيث تؤدى هذه المحاولة في النهاية إلى أكبر حد من الاستفادة الممكنة .

ومن ثم فإن لدراسة الجدوى التاريخية التربوية أهمية كبيرة وفوائد كثيرة فهي تمدنا بالحركة الديالكتيكية للفكر والتطورات التي أصابت هذا الفكر وما كان يعوزه من أوجه النقص التي تحاول أن تستكمل ذاتها عبر التاريخ وما يمكن أن تستفيده من أوجه النقص هذه والفكر التربوي

حيث يحاول الاستفادة من التطورات الفكرية خلال التاريخ فإنه يكون شأنها في هذا سائر النظريات الفكرية الأخرى التي تعالج شتى الموضوعات الطبيعية والإنسانية فلا يمكن فهم النظرية أي نظرية بمعزل عن الإطار التاريخي لهذه النظرية

.إن التقدم الذي يحدث الآن بالنسبة للفكر التربوي والذي ينتظر أن يحدث في المستقبل بالنسبة له يعتمد بالدرجة الأولى على التقدم الذي حدث ويحدث خلال التاريخ في اكتشاف القوانين الخاصة بالعلوم الاجتماعية .

ثالثًا: الأصول الفلسفية للتربية:

بداية يمكن القول أن ثمة خلط بين مفهومي فلسفة التربية والأسس والأصول الفلسفية للتربية ، هذا بالرغم من كونهما مجالين مختلفين متمايزين ، فالأول يعنى الدراسة الفلسفية لقضايا ومشكلات التربية ، يعبر عن ذلك النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ من الأسلوب الفلسفي وسيلة لنظرة الكلية للعملية التربوية بقصد تنظيمها وتوجيهها وتوضيحها والتنسيق بين عناصرها وبالتالي فإن فلسفة التربية تضم أصول التربية المقارنة والمناهج وطرق التدريس والتخطيط التربوي والإدارة التربوية وغيرها ومن ثم تعد أصول التربية فرع من فروع فلسفة التربية وتعد الأصول الفلسفية للتربية فرع من فروع أصول التربية .

أما الأصول الفلسفية للتربية فإنها تبحث في العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية وفى الفلسفة السائدة في المجتمع التي توجه العمل التربوي وتحدد أهدافه ومحتوى مناهجه والطرق والأساليب والإجراءات التي تحقق هذه الأهداف من خلال تلك المناهج ، إنها تبحث في الفروض والمسلمات والنظريات التي يعتمد عليها الفلاسفة في تفسير الكون وظواهره والإنسان وطبيعته والنظرات الاجتماعية والفلسفية التي تسعى إلى تفسير وتحلل ما هو كائن بالنسبة للفرد والمجتمع ورسم صورة لما ينبغي أن يكون .

تهدف الأسس الفلسفية للتربية إلى دراسة بعض النظريات والأفكار والمبادئ الفلسفية التي لها ثمة صلة بالأبنية التربوية سواء النظري منها أو التطبيقي و إن كانت تعنى بصفة خاصة بالأجزاء النظرية بغية الوصول إلى أفضل صيغة ممكنة لتحقيق الأهداف والمثل المجتمعية في البناء التربوي .

وللتربية صلة واضحة بتاريخ الفلسفة فإن هذا التاريخ يسجل الجهود العقلية للإنسان في محاولاته تفسر الحياة الإنسانية وفهم صلتها بالوجود .

ويتضح تأثير الفكر الإنساني الذي تمثله الفلسفة على التربية من خلال معرفة نمط التربية التي سادت في كل مجتمع وعصر ، ومن المقارنة بين التربية التقليدية والتربة الحديثة ، فكل نمط من هذه الأنماط التربوية كان خلفه فلسفة خاصة استمد منها أسسه وقواعده ومبادئه .

رابعاً : الأصول النفسية للتربية :-

وللتربية أصولها النفسية : فهي إذ تتأثر بالمجتمع وثقافته تنصب علي الإنسان الفرد وبمعنى آخر فهي عندما تقوم علي دراسة المجتمع والثقافة من أجل توجيه العمل التربوي وتنظيم الخبرة التربوية فإنها تعتبر الإنسان الفرد نقطة البداية لهذا التوجيه ولهذا نأخذ من علم النفس الكثير من القوانين لتطبيقها علي التعلم وتفسير السلوك الإنساني من أجل ضبط واختيار وسائل توجيهه فمهمة علم النفس هي دراسة الوسائل التي تحقق عملية النمو التربوي إذ يترجم أهداف التربية إلي عادات سلوكية يكتسبها التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة والعملية التربوية تنصب علي مجموعات من الناشئة في سن معينة يمرون بمراحل نمو متميزة في تاريخهم التطوري الجسمي والعضوي والعقلي والاجتماعي ووظيفة المدرسة أن تزاوج بين أهداف التربية وبين خصائص هؤلاء الناشئة حتى يتحقق الغرض منها

ومن هنا لابد للتربية أن تقوم علي ما يقدمه علم النفس من نتائج عن خصائص الأفراد خلال مراحل نموهم حيث أنها تهتم بجوانبه المختلفة الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية .

ومن أهم خصائص التربية أنها عملية معقدة تهدف إلي تعديل السلوك الإنساني وتغييره وترتكز التربية في سبيلها لتحقيق ذلك علي ثلاثة أركان أساسية يتضح كل ركن منها من إجابة سؤال من الأسئلة الثلاثة التالية : لماذا نربي ، بما ذا نربي ؟ كيف نربي ؟وإذا كانت الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية تختص بإجابة السؤالين الأول والثاني ويضاف إليهم علم أصول المناهج وطرق التدريس فإن علم النفس بفروعه المختلفة يعين علي فهم السؤال الثالث والإجابة عنه .

وإن علم النفس يوفر لكل القائمين علي توجيه الأطفال والشباب النتائج والنظريات التي تفسر السلوك وتعين علي اختيار أفضل طرق التعلم فالمعلم والمخططون للمناهج ومؤلفو الكتب المدرسية وغيرهم يحتاجون إلي معرفة خصائص التلاميذ في كل سن وفي كل مرحلة ومعرفة أثر البيئة علي اهتماماتهم وأفضل طرق التعامل معهم ومعنى الفروق بينهم وأسبابها وطرق الكشف عنها وتقويم تقدم لكل منهم وتقدم الجماعة وهكذا في المسائل الأساسية في بناء العملية التعليمية .

تسعى الأسس النفسية للتربية إلي الاستفادة من النظريات والمبادئ النفسية في بناء النظام التربوي أي الاستفادة من قواعد علم النفس وأسسه في تصحيح مسار العملية التربوية .

وعلم النفس يزخر بالكثير من النظريات التي تبنى عليها الأسس التربوية المختلفة في العملية التعليمية فهناك العديد من النظريات التي تفيد في هذا المجال

فهو يحتوي علي نظريات التعلم المختلفة مثل التعلم الشرطي والتعلم بالاستبصار وغيرها من النظريات وكذلك نظريات الفروق الفردية والجماعية والنظريات السلوكية والفطرية التي تمس الإنسان وسلوكه والعوامل والمؤثرات التي تؤثر في هذا السلوك .

وتسعى التربية إلي محاولة التعرف علي النظريات والأبحاث الخاصة بالقدرات العقلية والمهارات المختلفة والعوامل المختلفة التي تؤثر في تلك القدرات والمهارات وكذلك العوامل والظروف التي تساعد علي صقل تلك القدرات العقلية وهذه المهارات وكيفية الاستفادة من المواهب وكذلك توجيه النظر إلي أفضل السبل إلي حل المشكلات وخلق التفكير الناقد لدى التلاميذ والطلاب وكذلك كيف يمكن للتربية أن تراعي مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل والخصائص النفسية والاجتماعية لكل مرحلة من هذه المراحل .

كما تحاول التربية أن تستفيد من النظريات النفسية المختلفة المتعلقة بالأنماط المختلفة لعملية التربية من حيث كونها تربية تسلطية أو تربية تلقائية أو تربية تتسم باللامبالاة أو تربية تقوم علي الحرية أو القمع أو تربية تراعي الرغبات والميول والدوافع أو تربية تمهل هذه الجوانب .

ومن ثم فإنه يمكن القول بأن التربية تعتمد في أسسها ومبادئها علي قواعد ومبادئ نفسية مستمدة من النظريات المختلفة التي يزخر بها علم النفس بفروعه المختلفة .وما دام علم النفس يوفر للقائمين علي تربية الفرد كل ما سبق فإن اعتماد التربية عليه بفروعه المختلفة يعد أمرا ضروريا ومن هنا برر بشدة علم الأصول النفسية للتربية كثمرة التزاوج بين علمي النفس والتربية

خامسًا : الأصول السياسية للتربية :

يلعب النظام السياسي دورا هاما في تشكيل أصول التربية فما يحتويه هذا النظام من قيم وما يؤكده من اتجاهات وما يتبناه من أهداف يري أن سبيلها إلي التجسيد في الواقع الاجتماعي يتحقق عن طريق تربية الأجيال المختلفة من أبناء المجتمع والتاريخ الاجتماعي للتربية يحدثنا عن أن التعليم كان يتأثر باستمرار بنظام الحكم في المجتمع وبتوجيه الدولة له فلقد كان أرستقراطيا حينما كانت تتسيد الطبقة الأرستقراطية علي المجتمع

وهكذا يكون ديمقراطيا في دولة تدين بالديمقراطية ويكون اشتراكيًا في دولة تدين بالاشتراكية وبالعدالة الاجتماعية وهو في عصرنا الحاضر يتأثر في بعض المجتمعات بالتوجيه العلمي للدولة والمجتمع وللنظم الاجتماعية فيه ولقد وجد الفلاسفة والمفكرون السياسيون أنفسهم وهم يضعون نظام لدولة مثالية وجها لوجه أمام التربية كأداة لبنائها وبناء مواطنيها علي المبادئ والقيم والتصورات التي وضعوها لهم ولقد كان لهذا التأثير السياسي في التعليم أثره في اختلاف مفاهيم التربية وأهدافها وذلك لاختلاف المفاهيم السياسية من وقت لأخر ومن مجتمع لآخر كما كان له أثره في اختلاف كثير من المفاهيم الاجتماعية المرتبطة بالتربية كمبدأ الإدارة وأسسها وأساليبها ومبدأ الفرص التعليمية وما إلي ذلك ولهذه الأسباب كلها كان علي التربية أن تتخذ لنفسها من السياسة أساسا تستند إليه فتتعرف علي مفاهيمها وأسسها وأهدافها وإدارتها وطرقها ووسائلها ومناهجها وأنشطتها وأبنيتها ومواقعها داخل المدرسة وخارجها كما تضئ لهم معاني كثيرة من محتوى الحقوق والواجبات التي تنشئ الأجيال عليها وما إلي ذلك من الأمور .

والأصول السياسية هي نتاج التفاعل بين التربية والسياسة حيث تعمل التربية وفقا لهذا في إطار سياسي تخدم في مجتمع معين له أهداف معينة وتشكيلات سياسية معينة فالتربية وهي تضع أهدافها وتحدد وسائلها وإجراءاتها وتصمم وتنفذ برامجها تتأثر بالنظام السياسي للمجتمع فإعداد الفرد للعيش في نظام دكتاتوري يختلف عنه للعيش في نظام ديمقراطي يختلف عنه للحياة في مجتمع اشتراكي يختلف عنه للحياة في مجتمع رأسمالي ومنها فلابد وأن تستمد التربية أسسها من النظام السياسي السائد في مجتمعها حتى يمكنها تربية أفراد المجتمع تربية سياسية تتواءم وتتوافق مع خصائص المواطنة المفروضة وفي ضوء ذلك تتحدد مواقف وعمليات وإجراءات التعليم مثل نوع الإدارة التعليمية ونوع المسئوليات والحقوق في كل موقع مثل موقف المعلمين والطلاب من القضايا الجارية والجدلية ومثل موقف المدرسة والمؤسسات والهيئات التعليمية من الرأي العام ومن التغير الاجتماعي فالتربية شأنها في ذلك شأن أي ميدان في المجتمع تحكمه قوانين ولوائح وتنظيمات وهذه كلها تعبر عن السلطة السياسية في المجتمع وهذا هو قوام الأصول السياسية للتربية

وتتمثل التربية بهذه الأسس دائماً في إطار سياسي ، حيث أنها تخدم مجتمع معين بأهداف معينة وتشكيلات سياسية معينة ، هكذا كانت في كل عصر من العصور وفى كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع ، فالدولة ليست تعبيراً شائعاً وإنما هي دائماً تعبر عن علاقات اجتماعية واقتصادية وهى دائماً في تغير ما دام هناك تناقض في هذه العلاقات يعبر عنها صراع الصالح بين طبقات المجتمع فقد تعبر الدولة عن مصلحة قله من الناس فتكون ذات اتجاه ارستقراطي استبدادي . وقد تعبر عن مصلحة أصحاب رؤوس الأموال فتكون ذات اتجاه بورجوازي

رأسمالي وقد تعبر عن مصلحة أكبر عدد من الناس فتكون ذات اتجاه ديمقراطي اشتراكي والتعليم وسط هذا كله لابد أن يتأثر بفعل توجيه الدولة له ، وبفعل سلطان الطبقة الاجتماعية المسيطرة ، فتتأثر أهدافه وبرامجه بل أساليبه وما ينفق عليه من أموال بل أنه يتأثر في علاقاته مع المؤسسات والأنظمة المختلفة .

والتعليم هو أداة تكوين المواطن ومن ثم كان اهتمام الدولة بتوجيه والإشراف عليه ولقد لعب بذلك أدواراً مختلفة خلال التاريخ فقد حرص الفلاسفة والمفكرون ورجال السياسة وهم يسجون نظرياتهم الفلسفية أو السياسية على وضع التعليم وتوجيه فهو في يد الدولة الدكتاتورية أداة تكوين مواطن يتفق في صفاته مع نظامها وأهدافها ،

وهو في دولة تؤمن بالديمقراطية وتقوم على مبادئها يعتبر السبيل إلى تكوين صفات الديمقراطية ومهاراتها في المواطنين وهكذا كان بالنسبة للدولة ذات النظام الرأسمالي والدولة ذات النظام الاشتراكي . فالتعليم في كل الأحوال هو السبيل على التربية السياسية وإلى تكوين المواطنين .

لهذا لابد أن تقوم التربية على دراسة علم السياسة فتستمد منه المبادئ والمفاهيم التي تساعد على فهم طبيعتها ووظيفتها في المجتمع ومن خلال هذه المبادئ تتحدد مواقف وعمليات مختلفة في التعليم مثل نوع الإدارة التعليمية ونوع المسئوليات والحقوق في كل موقع منها فهي تعبر عن الطابع السياسي العام للدولة فالتعليم شأنه شأن أي ميدان في المجتمع تحكمه قوانين ولوائح وتنظيمات وهذه كلها تعبر عن السلطة السياسية في المجتمع .

سادسًا : الأصول الاقتصادية للتربية :

إن النظرة الثقافية الاجتماعية للتعليم من المنظور السابق يجعلنا ننظر إلى

التربية على أن لها أصولًا اقتصادية ، فالتربية في جزء من أهدافها تعد الناشئين ليتحملوا عبء مسئولية دور مهني في المجتمع وفى مستقبل حياتهم . ولذلك كان على التربية أن تكون على وعى بالمهن المختلفة في المجتمع وتطبيقاتها ومحتوياتها ومتطلباتها التعليمية حتى تبنى مناهجها وطرقها ووسائلها

بحيث تحقق مثل هذه الوظيفة الاقتصادية للتربية . ومن هذه الزاوية ندرك الصلة بين الاقتصاد والتربية ، فالتربية تؤثر في عمليات الإنتاج وفى التنمية الاقتصادية وهى ذات عائد اقتصادي قاسه الباحثون فوجدوه كبيراً جداً ، وبذلك تهتم التربية بجانب تنميتها لشخصيات الأجيال الجديدة وإتاحة الفرص التعليمية أمامها لكي تنمو إلى أقصى حد ممكن ، لأنها تهتم بتنمية مهارات حركية وعقلية تبدأ بسيطة في الأعمار الصغيرة ، ثم تتدرج حتى تلتحم تماماً مع متطلبات المهن المختلفة .

ولقد اتضحت هذه الأصول الاقتصادية للتربية خاصة وقد أصبحت أهداف التربية أهدافاً شمولية بالنسبة للفرد وللمجتمع بحيث تسهم في نمو الطبيعة البشرية بشكل متكامل وتحقق أهدافاً شاملة اجتماعية واقتصادية ، ذلك بعد أن كانت تهدف فقط إلى تنمية العقل وتنشئة الأجيال الجديدة على قيم خلقية مجردة ، فالتنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع تقوم على أساس وجود مجموعة من القوى البشرية المدربة والمتعلمة والمؤهلة بمهارات تخصصات متنوعة والقادرة على القيام بعمليات الإنتاج المختلفة ، وهذه القوى البشرية تقوم التربية بإعدادها .

الأصول الاقتصادية للتربية هي من المجالات التي يتزايد الاهتمام بها بشدة في العقود الأخيرة فكما كان من الضروري والأهمية النظر للتربية ودراستها في علاقتها بالسياسية والبناء الاجتماعي . كان من الضروري النظر إليها ودراستها في علاقتها بالاقتصاد . فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغيير في عمليات الإنتاج وفى اتجاهات الأفراد وقيمهم نحو العمل ، كما تتطلب تدريب هؤلاء الأفراد وإكسابهم المهارات اللازمة لإحداث التطور ومتطلبات التنمية وأساس التنافس المحلى والعالمي والذي فرضته قوى وآليات العولمة .

وقد بلغ الاهتمام بدراسة التربية في الإطار الاقتصادي ، بعد ما أصبحت قوة الأمم وتقدمها لا تقاس فقط بتوافر ما لديها من موارد طبيعة وإنما بمدى امتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدربة على العمل والإنتاج ورصيدها القوى المعرفي المتمثل في عدد الاكتشافات العلمية وحقوق الملكية الفكرية المسجلة للمخترعين والموهوبين والمبدعين وغيرهم .

وإذا كان التعليم هو أساس إعداد البشرية القادرة على كل هذا وغيره كان لابد وأن يكون بينه وبين الاقتصاد علاقات وثيقة ولم يعد ينظر طبقاً لذلك إليه على أنه نوع من الخدمات تقدم للناس في عزلة عن العمليات الاقتصادية وإنما أصبح ينظر إليه على أنه استثناء بصورة أساسية :

ومن أبرز المجالات التي تهتم بها الأصول الاقتصادية للتربية :

العائد التعليمي مفهومه وجوانبه وصعوبات قياسه .

طرق قياس القيمة الاقتصادية للتعليم وصعوبات قياسها

تكلفة التعليم وما يرتبط بها من عوامل تؤدى إلى خفضها .

الجودة التعليمية واقتصادياتها.

تمويل التعليم والمصادر البديلة لمصادر التقليدية المتمثلة في الدولة.

وبالنسبة للأسس الاقتصادية للتربية فإنها تعنى النظرة إلى التربية من الزاوية الاقتصادية ويمكن أن تتضح هذه النظرة من خلال ذلك الفرع من العلوم التربوية والذي يسمى باقتصاديات التربية أو اقتصاديات التعليم ، هذا الفرع من العلوم التربوية يهتم بدراسة الأوضاع التربوية المختلفة من حيث كونها أوضاعا اقتصادية .

ومن ثم فإن الدراسات التي يتولاها هذا الفرع من التربية يهتم بدراسة مستوى الدخل القومي والفردي ومدى ارتباطه بمستوى التربية فيه ، والعلاقة بين مستوى الدخل ومستوى التربية ، كما يهتم بدراسة التربية من حيث كونها عملية استهلاكية أو استثمارية وما هي الأنواع المختلفة من التعليم التي تعطى عائداً كبيراً بالنسبة للدخل القومي ،

كذلك يبحث هذا الفرع الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى وجود فاقد في التعليم مما ينتج عنه خسارة اقتصادية بالنسبة للدولة وكذلك الفرد .

ومن وجهة النظر الاقتصادية يجب أن يعمل المجتمع على إكثار العائد من التربية من خلال زيادة كفاءة العمليات التربوية والاستخدام الفعال لأوقات المعلمين والتلاميذ والعناية بالطرق الأكثر كفاءة لتنمية القدرات التي يحتاج إليها المجتمع ، فكل هذه العوامل مع غيرها من العوامل تستطيع أن تكثر بشكل سريع من العائد الاقتصادي للاستثمار في التربية

وإقامة التربية على هذه الأصول تعنى تغير النظر إلى المعرفة التي تتناولها المدارس في توجيه نمو التلاميذ وفى تحقيق أهدافها الاجتماعية وفى تحقيق أهدافها ، فالمعرفة ليس غيبية أو فردية أو ذاتية فهي تأتى نتيجة التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته حيث تأتى من جهد الإنسان في مواجهة مشكلات الحياة وبحثه عن حلول لها والتربية من هذا المنظور شأنها شأن العلوم الأخرى

حيث ينبغي النظر إلى حقائق التاريخ والعلوم الاجتماعية بنفس النظرة العلمية التي تتبع قواعد العلم وقوانينه ومن ثم يكون لها الأثر في الارتقاء بالخبرة الإنسانية والمعرفة في ضوء ذلك يكون لها صفة اجتماعية ووظيفية اجتماعية .

التـــربـيــة

(مفهومها ، أهدافها ، أهميتها)

مـقـدمـــة : -

تعتبر التربية ظاهرة اجتماعية ذلك لأنها لا تتم في فراغ أو دون وجود المجتمع إذ لا وجود لها إلا بوجود المجتمع وفضلا عن ذلك فإن وجود الإنسان الفرد المنعزل عن مجتمعه أو جماعته لا يمكن تصوره إذ أنه مستحيل بلا خرافه .

والتربية في كل أحوالها لا تهتم بالفرد منعزلا عن المجتمع بل تهتم بالفرد والمجتمع معا وفي وقت واحد ومتزامن من خلال اتصال الفرد بمجتمعه وتفاعله معه سلبا وإيجابا .

تلعب التربية دورا مهما وخطيرا في حياة الأمم فهي أداة المجتمع في المحافظة علي مقوماته الأساسية من أساليب الحياة وأنماط التفكير المختلفة وتعمل هذه الأداة علي تشكيل مواطنيه والكشف عن طاقاتهم ومواردهم واستثمارها وتعبئتها .

وعلي أساس هذا التعريف يتضح أن التربية عمل إنساني وأن مادتها هي الأفراد الإنسانيين وحدهم دون غيرهم من الكائنات الحية الأخرى أو الجامدة

ومعنى هذا أنه قد يكون هناك تدريب للحيوان ولا تكون هناك تربية له وبذلك تتميز طبيعة الأفراد الإنسانيين عن غيرها في المستويات الحيوانية الأخرى علي أنه يجب ألا يفوتنا أن نذكر أن اهتمام التربية وتركيزها علي الفرد الإنساني وحده لا ينفي أن هناك اتصالًا واستمرارا من نوع معين بين المستويات الحيوانية والمستويات الإنسانية .ويتجلى من التعريف السابق أيضا أن التربية ليست شيئا يمتلكه الأفراد ولكنها عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق

الحسنة ليست في ذاتها تربية ولكنها تدل فقط علي أن الفرد قد تربى وعندما نقول أن المدرسة تربي فمعناه أنها تنشغل بعملية معينة وعندما نقول أن الفرد قد تربى معناه أنه قد مر بعملية معينة .

والتربية بذلك عملية تنمية للأفراد الإنسانيين ذات اتجاه معين . ويترتب علي ذلك أنها تحتاج إلي وكيل تربوي يوجه الشخص الذي يمر بهذه العملية أي أنها تقوم علي أساسين وهما التلميذ والوسيلة التربوية التي تشكل طبيعته الإنسانية . ويقوم علي هذه الوسيلة التربوية ويوجهها أفراد إنسانيون.وبذلك تكون التربية عملية تنمية لأفراد إنسانيين يقوم بها أفراد إنسانيون .

وبقدر اختلاف المجتمعات وتباينها تختلف التربية في أنواعها ومفهومها وأهدافها وطرقها والسبب في ذلك فعل وتأثير القوى الثقافية التي تؤثر في كل مجتمع علي حدة والأمر يتضح جليا إذا سلمنا أن لكل مجتمع إنساني قيمه ومعاييره وأهدافه التي ينشدها وتعبر عنه ويعمل جاهدا علي تحقيقها بطرقه ووسائله الخاصة به والتي تتناسب معه وارتضاها وذلك من خلال أفراده ولبناته المكونة له .

مفهــوم الـتـربيـة : -

تتعدد الآراء حول مفهوم التربية ويختلف الناس حولها ومرجع ذلك يكمن في الاختلاف حول موضوع التربية وأيضا فهم الطبيعة الإنسانية والذي يعود في المقام الأول إلي الاختلاف في الفلسفات أو البيئات الثقافية التي تتميز وتتباين بتباين القوى والعوامل المؤثرة من فلسفية وثقافية واجتماعية ودينيةوهكذا ...وبذلك اختلف المربون والمفكرون والعلماء في معنى التربية نظرا لاتساع مدلولها

ولقد قدم وليم فرانكينا N. K, Frankonaتعريف للتربية حيث قال : أن مصطلح التربية قد يعني أي مما يأتي :

ما يفعله الآباء والمدرسين والمدرسة أو بمعنى آخر النشاط الذي تقوم به لتعليم الصغار .

يحدث في داخل الفصل من تغيرات أو عملية كونه متعلما .

المحصلة النهائية أو ما يكتسبه الطفل وما يسمى في النهاية بالتربية .

إن نظام التربية هو ذلك النظام الذي يدرس أي من الثلاث نقاط السابقة .

لقد عرفت التربية أيضا بأنها عملية تكيف مع البيئة المحيطة أو بأنها عملية تكيف مع الثقافة المحيطة . فالعملية التربوية تتفاعل مع البيئة من ثقافة ومكونات مادية وغير مادية وبكل عناصر ها الطبيعية والإنسانية . إنها تفاعل مع الحياة مع الإنسان فهي عملية مستمرة كالمجتمع .

التربية عملية تطبيع اجتماعي تهدف إلي إكساب الفرد مميزات اجتماعية يتميز بها عن سائر الحيوانات الأخرى في جميع مستوياتها التطورية فهي التي تجعل من الفرد عضوا عاملا في الجماعة حيث يتطبع الفرد بطباع الجماعة المحيطة به وعملية التطبع هذه تحدث في إطار ثقافي معين يتحدد علي أساسه اتجاهها ومفهومها ومعناها ولكن هذا الإطار الثقافي يختلف من مجتمع إلي مجتمع آخر .

أما أحدث التعاريف للتربية فهو التعريف الذي يدور حول عملية التكيف أي أن : التربية هي عملية التكيف أو التفاعل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها .

مما تقدم من تعاريف يتضح لنا أن معظم من عرفوا التربية وكذلك معظم المفاهيم التربوية تشتمل علي :

أنها جميعا تقتصر علي الجنس البشري .

أنها جميعا تعتبر التربية فعلا يمارسه كائن حي في كائن حي آخر وغالبا ما يكون إنسان راشد في صغير أو جيل بالغ النضج في جيل ناشئ .

أنها جميعا تقر أن هذا الفعل موجه نحو هدف ينبغي بلوغه علما بأن الهدف يحدد له غاية تهم المجموعة التي تقوم بعملية التعليم .

أمام هذا كله تبدو التربية وكأنها لا تخضع لتعريف محدد وأن تعدد مفاهيمها أمر طبيعي يتناسب مع مكانها وسط الظروف والعوامل المتغيرة وأننا ينبغي أن نسلم بهذه المفاهيم مادامت التربية قضية عامة تشغل كل فرد وليست مسألة فنية شأنها شأن مسائل العلم الأخرى التي يختص بها المتخصصون من العلماء والفنيين .

ويبدو أن مرد هذا الاختلاف هو عدم النظر إلي التربية نظرة شاملة والاقتصار في ذلك علي نظرة جزئية ، ومن ذلك :

النظر إليها من خلال تأثرها بالظروف الاجتماعية والسياسية في اختلافها بعوامل الزمان والمكان فقط .

النظر إليها من خلال التعليم المدرسي فقط .

النظر إليها من خلال نوع مادة التعليم .

النظر إليها من خلال التخصصات المختلفة .

فالاختلاف حول مفهوم التربية قد يأتي نتيجة المعاني المختلفة التي تعطيها لها مختلف الأمم والجماعات فإنها من المعاني في البيئات الريفية غير ما لها في المناطق الصناعية وقد يكون من الخطأ أن تفسر معنى التربية في البلاد النامية مثلما تفسر به معنى التربية في أمة بلغت مرحلة متقدمة من الحياة ثم إنه حتى في حالة البلاد التي يجمع بينها كثير من أوجه الشبه قد تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا في مجال التربية سواء من ناحية الفكرة أو الممارسة والتطبيق بل وأكثر من ذلك فقد تختلف الآراء حول معنى التربية في داخل البلد الواحد ومرد ذلك إلي اختلاف المواقع والمواقف التي ينظر منها الناس إلي التربية فقد تختلف نظرة الناس إليها في المناطق الفقيرة عن نظرة الناس إليها في المناطق الغنية وهكذا .

قد يأتي هذا الاختلاف نتيجة النظر إليها من زاوية التعليم المدرسي فقد نجد من يؤكد أن التربية تقتصر علي أماكن الدراسة باعتبارها الأماكن التي تخصصت في فن التعليم والتي تهدف إلي إحداث تغيرات مرسومة وواضحة في سلوك الناشئين والشباب وعلي أساس أن غيرها من الأماكن والمنظمات لها من الوظائف الأخرى ما يبتعد بها عن أية مسئولية تربوية.

هناك من يذهب إلي أن التربية لا تشمل مراحل الدراسة المقصودة في المدرسة وفي الجامعة فحسب بل تمتد إلي أبعد من ذلك فتشمل حتى المؤثرات غير المباشرة والعوامل العارضة فالتربية لا تشمل كل ما نصنعه لأنفسنا وكل ما يصنعه غيرنا من أجلنا بقصد الاقتراب من الكمال في

طبيعتنا البشرية فحسب بل إن قوى التربية تمتد إلي أبعد من ذلك فهي بأوسع معانيها تشمل أيضا الآثار غير المباشرة في خلق الفرد وسلوكه وملكاته وقد تحدث هذه الآثار نتيجة لعوامل ليس من أهدافها المباشرة إحداث الآثار كما هو الشأن في القوانين والنظم الحكومية والفنون الصناعية وأساليب الحياة الاجتماعية بل وحتى الحقائق الطبيعية نفسها لا تخضع للإدارة البشرية كالجو والتربة والموقع .

وقد يظهر الاختلاف حول مفهوم التربية نتيجة عدم الاتفاق حول مادة التعليم ومحتواه . وقد ظهر هذا الاختلاف بين المفكرين والفلاسفة منذ وقت طويل ومن ذلك ما نجده في إحدى ملاحظات أرسطو نفسه إذ يقول : ينبغي ألا تغيب عن أذهاننا طبيعة التربية أو الوسائل الصالحة لتحقيقها ويشهد الوقت الذي نعيش فيه خلافا فعليا حول هذا الموضوع فالناس غير مجمعين علي الموضوعات التي ينبغي أن يتعلمها الصغار ولا يتفقون علي الغاية المنشودة من تعليمها .

وقد ظهر الاختلاف حول مفهوم التربية أيضا علي ضوء اختلاف المداخل لدراستها فنظرا لأهميتها في استمرار المجتمع وتطوير ثقافته وتكوين اتجاهاته إنها كانت موضع اهتمام كل من بحث في شؤون المجتمع والثقافة وفي طبيعة الأفراد ودورهم فيه فتعددت مفاهيمها واختلفت باختلاف المدخل إلي تفسير المجتمع والثقافة وطبيعة الأفراد فعرفها عالم البيولوجي بأنها عملية ملائمة من جانب الفرد للبيئة التي يعيش فيها ونظرا إلي الفرد فيها من زاوية تطوره الطبيعي في مراحل تطوره ونموه وأصبحت في نظر عالم النفس مرادفة لعملية التعلم بصرف النظر عن

ظروف الزمان والمكان التي يعيش فيها الفرد والتي تشكل سلوكه واتجاهاته ونظر إليها أصحاب الاتجاه المحافظ ممن اهتموا بالثقافة والتراث الثقافي من حيث كونها وسيلة الثقافة في المحافظة عليها ونقلها من جيل إلي جيل بينما نظر إليها أصحاب الاتجاه التقدمي المتطرف من زاوية الفرد فاعتبروها العملية التي يعبر فيها الفرد عن ذاته بميولها ورغباتها.

ماهية التربية : -

التربية كموضوع يجب أن تعطي أهمية كبيرة فعن طريقها تتم عملية الحياة بانسجام وتوافق مع المجتمع وعن طريق التربية أيضا ترقى الأمم وتتقدم .

ومنذ عرف التاريخ والفلاسفة يبحثون عن أفضل السبل للحياة الإنسانية الجيدة علي هذه الأرض ومن ثم يهدفون إلي تحقيق بقائهم وبقاء نظمهم وقيمهم ومبادئهم وقوانينهم وشرائعهم واستمرار أفكارهم ومنتجات عقولهم وكان سبيلهم في غرس كل هذه المبادئ والمعتقدات والأفكار وزرعها في عقول الأجيال واستمراريتها هو العملية التربوية العملية التي تنقل هذا المبادئ والأفكار إلي الأجيال ولم يكن هذا النقل عشوائيا في أي يوم من الأيام بل كان ولا يزال وسيبقى منظما مرسوما مقننا ينقل للأجيال اللاحقة بنظام وبخطط تابعة يرضى عنها هؤلاء

كما يرضى عنها المجتمع بما فيه من نظم وقيم وأنظمة حكم كما لم تكن هذه العملية جامدة بل كانت متطورة متغيرة متدرجة، وهي عملية عالمية لا تقتصر علي فئة دون أخرى أو نوع من البشر دون آخر .وهي عملية تعد الإنسان بما يناسبه في حياته اليومية وممارساته الحياتية إنها تعد الإنسان المفكر الإنسان الذي يبني

اليوم ليسكن غدا وينمو بعد غد ويخلف تراثا قيما للأجيال علي مر السنين إنها تعد الإنسان القابل للتكيف المتفتح للتطور والازدهار إنها عملية بناء البشر وهي عملية ليست سهلة ولا يمكن التحكم بها كما يبني المهندس عمارة شامخة أو المصانع صناعة قوية إنها عملية إنسانية تعني بالإنسان .

وإن هذه العملية قديمة قدم المخلوقات علي وجه هذه الأرض وهي مستمرة استمرار الحياة علي وجه هذه البسيطة وستبقى مع بقاء الإنسان كانت العملية التربوية ولا تزال مجال اهتمام المجتمعات المتطورة والتقدمية وقد أولت الدول المعاصرة والحضارية عناية خاصة للتربية وخصصت لها المال والجهد وأعدت لها الخبراء والمتخصصين لما لها من أهمية في صنع الإنسان المتطور في المجتمعات العصرية .

ولم تكن العملية التربوية يوم أو ساعة ولكنها عبارة عن تراكمات من الخبرات والسلوكيات التي رضيت عنها الشعوب علي مر الزمن فبواسطة العملية التربوية عرف الفرد الحقائق الموجودة في العالم وتعلم المهارات التي تفيده في الحياة وبواسطتها نمت قدراته وتشعبت ميوله وحققت رغباته ولهذا جاءت التربية بمفاهيم كثيرة وفسرت بمعان عدة ولكن كل معرف لها لا يعدو أن يخرجها من نطاق الفائدة والتكيف مع الحياة المحيطة في الوقت المحدد والمكان المعين .

إن العملية التربوية ليست حكرا علي أحد ولا هي مهمة إنسان دون آخر كما أنه عملية عامة قد يقوم بها الأب أو الأم أو المدرس أو المدرسة أو السائق أو البائع أو أي مخلوق قد تأهل لذلك : أي : مخلوق عرف قيم مجتمعه وتقاليده عرف عاداته وقيمه ونظمه عرف ما هو صالح وغير صالح عرف ما له وما عليه فرجل الدين مربى

والمدرس مربي والأب مربي والقائد مربي ولأن العملية التربوية عملية تكيف مع الحياة والتأقلم مع البيئة المحيطة سواء كانت البيئة الطبيعية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية فهي عملية قديمة قدم هذه الحياة فمنذ وجد الإنسان وهو يدرب أبناءه علي العيش في البيئة والتغلب علي صعاب الحياة وتلك هي العملية التعليمية التي يحافظ بها الإنسان علي بقائه وبالتالي استمراريته . لقد بدأ الإنسان الحياة منفردا

وتزاوج وصار له عائلة وكبرت العائلة فأصبحت عشيرة وتجمعت العشائر وتكونت القبيلة واتحدت القبائل فتكونت الدولة وصار لابد لهذا التراث من ديمومة وكانت ديمومته بالعملية التربوية التي تنقل التراث وتحافظ عليه وتنميه وتطوره وتبقيه علي الدوام واتسعت معاني العملية التربوية باتساع المجتمعات واختلفت باختلاف الأمم وتنوعت بتنوع الأنظمة وتعددت بتعدد المفكرين لهذا صارت مدلولات التربية مختلفة وشاملة وعامة لا تخص فئة واحدة دون الأخرى ولا تقتصر علي أمة دون غيرها ولا هي وليدة زمان دون زمان بل هي عملية استمرارية غير محدودة بزمان أو مكان أو شعب دون شعب .

العملية التربوية هي عملية هامة لبني البشر وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث استمرار بقائه لكل الأمم .

إن جذور التربية قديمة وفروعها مستحدثة وثمارها تقدمية مستمرة وهي بالتالي شجرة باسقة الطول جذورها في أعماق الأرض وفروعها في أعالي السماء .

أهــداف التـربـيـة : -

إن التربية عملية فردية اجتماعية تتعامل مع فرد في مجتمع تنقل إليه معارف ومهارات ومعتقدات ولغة الجماعة من جيل إلي جيل والإنسان هو موضوع التربية تعني بسلوكه وتطويره ولكن ليس بمعزل عن الجماعة لأن الذات الإنسانية لا

تتكون إلا في مجتمع إنساني وبقدر ما يتوافر للتربية من وضوح وعمق في المفاهيم والأسس التي تستند إليها تكون قوتها وفعلها في حياة الأمم والشعوب وفي اتجاهات الأفراد وفي العلاقات المختلفة وفي مجالات العمل المتعددة ونظرا لهذه الأهمية للتربية باعتبارها مسألة حيوية لازمة وضرورة اجتماعية فلقد زاد اهتمام الناس بها واشتدت الحاجة إلي دراستها والتعرف علي أبعادها ومن ثم كان ضروريا بالنسبة لدارس التربية وممارستها في المستقبل أن يتعرف علي طبيعة هذه العملية ماهيتها وجوانبها المختلفة وضرورتها .

يمكن القول أن هدف التربية الأساسي هو(أنسنة الإنسان) أي جعله مخلوقا إنسانيا يعيش في مجتمع ضمن إطار اجتماعي يحتوي علي تقاليد ونظم وقيم ومعايير وأفكار خاصة به .

والعملية التربوية تكسب الفرد حضارة الماضي وتمكنه من المشاركة في ممارسة الحاضر وتهيئته للتطوير والإضافة والاختراع وتقديم حضارة المستقبل .

إنها عملية تسهم وتشارك وتدفع عجلة الزمن للبقاء إنها تحصيل فرد في تراث الجماعة وتراث جماعة ينتقل بواسطة فرد .

فالتربية وسيلة وهدف وغاية تبدأ مع بدأ الحياة ولا تنتهي رغم نهاية حياة الأفراد لأنها اجتماعية تخص المجتمع كما تخص كل فرد فيه هي راية تسلمها الجيل الحاضر من الجيل الماضي وسيسلمها الجيل الحالي إلي الأجيال القادمة هي عملية اجتماعية رغم كونها من العلوم التطبيقية فهي جهد اجتماعي يمارس في المجتمع ويطبق علي مر الأجيال .

إن وظيفة التربية تكون أساسا في نقل التراث من جيل وفي اكتساب الخبرات المتزايدة كأساس للنمو وتعديل النظم الاجتماعية المختلفة وتطويرها كما تعمل التربية علي تزويد أفراد المجتمع بالمواقف التي تنمي التفكير لديهم .

والتربية هي مؤسسة الثقافة التي عن طريقها يمكن تغيير عقول الأفراد وتجديدها.

أسس التربية : -

إن اعتبار التفاعل بين القوى الاجتماعية حقيقة المجتمع والثقافة نتاج هذا التفاعل يعني ارتكاز كل منهما علي حقيقة أخرى هي وجود قوة يملكها الأفراد بحكم وجودهم الاجتماعي والثقافي تحقق لهم استمرار هذا التفاعل وتضمن لهم كذلك الإفادة من هذا النتاج بعد تمثلهم له واستيعابهم لعناصره في دفع أسباب حياتهم الثقافية والاجتماعية .

وهذه القوة هي التربية التي إن دلت علي شيء فإنها تدل على :

أولا. علي استعداد الفرد اللامتناهي للتغير والتشكل.

ثانيًا :علي قدرته في أن يغير هو نفسه بما تغير به في أسلوب حياته وأساليب حياة مجتمعه وأنماط ثقافته .

ثالثًا: علي تشخيص المحيط الثقافي الذي ينتمي إليه وتبين ما فيه من عناصر قوة وضعف والتمييز بينها وتوجيهها وصولا إلي مستوى أفضل لهذا المحيط بمستوياته المختلفة المتعددة

رابعًا :علي مدى ما يبذله من إيجابية في النهوض بمستوى عمليات التفاعل والاتصال بينه وبين الآخرين في الدوائر الاجتماعية المختلفة التي يمارس فيها أدواره باعتباره عضوا في جماعات مختلفة ينظمها مجتمعه .وهذه القوة بهذا المعنى لا توجد بدايتها ولا تستمر من تلقاء نفسها إذ توجد بوجود الأفراد في جماعاتهم الإنسانية وبفعل نشاطهم وممارستهم لأساليب

العمل والتفكير في سياق عمليات التفاعل المتصلة التي يعيشون فيها وبواسطتها إذ أن فعل التربية بهذا المعنى الثقافي العام لا تنفرد به مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع ذلك أن عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي التي تعتبر التربية قرينة لها لا تقتصر علي مؤسسة بعينها أو علي موقف واحد من مواقف الحياة بل إنها عملية موصولة تشارك فيها جميع الدوائر الاجتماعية التي تتمثل في وسائط الثقافة كالأسرة والمسجد أو الكنيسة وجماعة الرفاق والزملاء والمدرسة والهيئات والروابط الاجتماعية وما يستحدثه أفراد المجتمع من وسائل اتصال وتجمع كالأندية والتنظيمات الاقتصادية والسياسية والصحافة والإذاعة والسينما والمسرح والتليفزيون .

ومن هنا تبرز لنا بعض الأسس التي لابد من الوعي بها واعتبارها إطارا تعمل فيه التربية:

أولا: إن التربية عملية اجتماعية ثقافية تشتق ضرورتها من ضرورة الوجود الاجتماعي للأفراد ومن كونهم حملة الثقافة .

ثانيًا : إن الثقافة بكل وسائطها تعتبر الوعاء التربوي العام حيث تحدث عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد بما تؤدي إليه من اكتسابهم أنماط سلوكية تحدد علاقاتهم وتعبر عن نفسها فيما يقومون به من أدوار اجتماعية .

ثالثًا:إن المدرسة وهي المؤسسة التربوية المتخصصة تعتبر واحدة من بين مؤسسات اجتماعية مختلفة لا بد من التنسيق بينها لتوجيه مؤثراتها وتحويلها إلي

مؤثرات تربوية في حياة الأفراد يتوافر فيها الوعي والهادفية والتخطيط .

رابعًا:إن دور التربية في عمليات التغير مسئولية مشتركة بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية حتى تقوم التربية بالفعل بهذا الدور وهو تيسير التغير ودفعه والمزيد منه في آن واحد .

ركـائـز التـربـيـة :

إن التربية تدور حول الإنسان وحول مكانه من الحضارة التي يعيشها ويصنعها مجتمعه وهذا يعطي للتربية ركائز تستمد منها وظائفها وأهدافها :

الرصيد الثقافي يعتبر مصدرا أساسيا للتربية تستمد منه مادتها وبعض تصوراتها ومقاييسها ومن هنا فإن عمليات الاستيعاب والحفظ والاسترجاع تعتبر من العمليات التعليمية الهامة لأنها تنمي عند الإنسان هذه القدرات التي ميزته عن غيره من الكائنات الحية والتي مكنته من صنع التاريخ والثقافة والمحافظة عليهما وتطورهما والاستمرار بهما وعن طريقها .

والحاضر الذي يعيشه الإنسان يعتبر مصدرًا ثانيًا ، تستمد منه التربية أيضًا أهدافها ومادتها ومقاييسها . فمشكلات هذا الحاضر وقضاياه وتحدياته هي التي تشكل التربية وتكون المطالب الملقاة عليها والإنسان لا يستطيع أن يواكب كل هذا إلا بالنقد والتحليل والاستقراء ومن هنا يصبح التفكير عملية أساسية للتربية من أجل تحقيق وظيفتها والتفكير هنا يعني إدراك العلاقة بين الحاضر بمشكلاته وقضاياه وتحدياته – وبين الماضي الذي يعتبر سببا له .والمستقبل الذي يتطلع إليه الإنسان في مجتمعه يعتبر مصدرا ثالثا تستمد منه التربية

توجيهاتها وأهدافها وتصوراتها فإذا كان الماضي يغذي الحاضر فإن الحاضر لابد أنه يغذي المستقبل بل أن تصوراتنا عن هذا المستقبل تغذي الحاضر وهكذا والتربية بطبيعتها عملية مستقبلية كما أنها عملية ثقافية اجتماعية ومن هنا فإن تنمية التصور والتخيل والقدرة علي الخلق والإبداع تعتبر من وظائف التربية لأن كل هذه القدرات هي سبيل الإنسان إلي صنع مستقبله والتنبؤ به

ضرورة التربية : -

التربية عملية ضرورية للإنسان الفرد كما هي ضرورية للجماعة ولكل الكائنات الحية فكل الكائنات الحية تسعى إلي تخليد جنسها وذلك بالتناسل ومن ثم الاحتفاظ بالنسل وحمايته أما الإنسان فتربيته تتم عن طريق تدريب الصغار علي طرق المعيشة أو العيش المناسب لكي يتمكنوا من الحفاظ علي أنفسهم ولكن ليس من السهولة بما كان المحافظة علي هدف الحياة بدون توجيه ونصح ممن هم أكثر خبرة وأكبر سنا فالطفل كما يرى بعض علماء النفس يولد وهو مزود بالقدرة علي سلوك خاص أو علي نوع من السلوك ثم تأتي حاجته للتكيف مع المجتمع وهنا يحتاج لمن يأخذ بيده ويرشده لمعرفة حاجات ذلك المجتمع ليستطيع العيش فيه وهنا تأتي ضرورة التكيف مع البيئة من حوله (البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية معا لأن لهما أكبر الأثر علي حياة الفرد ولا يمكن الفرار منهماأو التهرب من مطالباتهما وبما أن لكل مجتمع متطلباته الخاصة فيجب علي الأفراد بالتالي أن يخضعوا لتلك المتطلبات إذا ما أرادوا العيش في ذلك المجتمع وقد عرفنا أن التربية عملية مستمرة دائمة بل عملية نمو دائم للإنسان فهي بالتالي عملية تحتاج إلي وقت طويل لأن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يتمتع بمراحل نمو طويلة وبطيئة في نفس الوقت

وبما أن عملية التربية تستمر فترة طويلة فهي بالتالي تتأثر كثيرا بالخبرات الفردية وكلما ارتقى الإنسان وكلما تقدمت وسائل الحضارة لدية كلما احتاج للتربية وذلك لاحتياجه لعملية التكيف مع البيئة الجديدة لهذا فحاجتنا للتربية تزداد يوما بعد يوم والتربية عملية واعية وليست عشوائية فهي عملية هادفة لها أهداف ونظم وقواعد ولكنها تختلف باختلاف المجتمعات علي أن ضرورة التربية للإنسان تتضح في الأمور التالية التربية ضرورية للإنسان للمحافظة علي جنسه وتقدمه وذلك لتوجيه غرائز الإنسان من عواطف وميول لكي تخدم المجتمع للحياة الأفضل .

التربية ضرورية لتقدم بني البشر ورقيهم رقيا مستمرا وإن طول مدة الطفولة تساعد الإنسان علي التربي والترقي .

التربية ضرورية لكي يواجه بها الإنسان متطلبات الحياة وما يحدث من تنافس بين الأفراد وذلك من أجل العيش عيشة سعيدة في مجتمعه .

التربية ضرورية للأمة كما هي ضرورية للفرد فهناك تنافس للأمم كما هو قائم بين الأفراد فكل أمة تريد الأخذ بأسباب الرقي والتقدم حتى تساير ركب الحضارة وتنافس غيرها من الأمم في مختلف الميادين ثم إن ضرورة التربية للأفراد تضاهيها ضرورتها للمجتمعات فهي إذن ضرورة فردية من جهة وضرورة اجتماعية من جهة أخرى .

أهميـة التـربيـة :-

1-التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد : إن بقاء المجتمع لا يعتمد فقط علي نقل نمط الحياة عن طريق اتصال الكبار بالصغار أيا كان نوع هذا الاتصال ولكن بقاء المجتمع يتم بالاتصال الذي يؤكد المشاركة في المفاهيم والتشابه في المشاعر للحصول علي الاستجابات المتوقعة من أفراد المجتمع في المواقف .

2-التربية تعمل علي استمرار ثقافة المجتمع وتجديدها ونقل التراث الثقافي : وبهذا المعنى تحتل التربية مكانها البارز في ثقافة المجتمع فهي السبيل مهما كانت صورتها ومنظماتها إلي تشكيل الأفراد وتحقيق الاستمرار بين الأجيال المختلفة وفي حياة المجتمع بصفة عامة فلابد لكل جيل أن يدرك إلي أين وصل أسلافه حتى يبدأ سيره من حيث قطعت عليهم آجالهم المسير تنتقل وتستمر عن طريق التفاعل والتنشئة والتربية .

3- تكون الاتجاهات السلوكية : هذا وهناك وظائف اجتماعية أخرى كثيرة للتربية تتحقق من خلال عمل البيئة الاجتماعية ذلك أن الطريقة الوحيدة التي يسيطر بها الكبار علي تربية الصغار إنما تحدث بالسيطرة علي البيئة التي يعملون فيها يفكرون ويشعرون

إن الأثر التربوي للبيئة الاجتماعية ينعكس في تكون شخصية الفرد واتجاهاته العقلية العاطفية وفي تحديد أنماطه السلوكية وإن البيئة تتطلب من الأفراد استجابات معينة في مواقف معينة فالوسط الخاص الذي يعيش فيه الفرد يقوده لرؤية أشياء أكثر من غيرها ولاتخاذ أسلوب معين في العمل بنجاح مع الآخرين وهكذا يكتسب الفرد من هذا الوسط اتجاهًا سلوكيًا يظهر في نشاطه وتفاعله مع أهل بيئته .

وتتكون الاتجاهات السلوكية في البيئة بواسطة تشكيل العادات الدافعة للطفل وتثبيتها وبتعديل دوافعه الأصلية علي تعديل مبدأ اللذة والألم .

دور البيئة في تزويد الفرد بالمواقف والمثيرات التي يستجيب لها وفق نمط الاستجابة البيئية .

تكون البيئة عملية تعلم لأنماط سلوكية موجودة في البيئة لوجود مثيراتها كما أن الأنماط تختلف من بيئة لأخرى تبعًا لاختلاف المثيرات واختلاف الاستجابات المترتبة عليها .

تحقيق النمو الشامل واكتساب الخبرة : تهيئ التربية الوسائل المختلفة لتحقيق إمكانيات النمو للطفل عقليا واجتماعيًا وجسمانيًا والبيئة هي الوسط التربوي لذلك فالطفل يعتمد علي الكبار في إكسابه الخبرة اللازمة لتكيفه وتفاعله مع الآخرين وتكتسب هذه الخبرة بتكوين العادات الإيجابية التي يسيطر بها الطفل علي بيئته ويستخدمها في تحقيق أهدافه .

اكتساب اللغة : يتضح أثر البيئة في تعليم اللغة وتحصيل المعرفة فالطفل يتعلم اللغة وأساليب الكلام ممن يختلط بهم في مراحل نموه الأولى وتكون اللغة والمعرفة عندئذ في أبسط صورهما فالطفل عند سماعه للصوت فإنه غالبا ما يسمعه مصاحبا أو مرتبطا بشيء محسوس

التربية تعمل علي تحقيق الديمقراطية : وللتربية في عالمنا المعاصر المكانة الأولى في تحقيق آمال الشعوب في حياة تستند إلي الحرية والعدالة وحكم القانون فهذه المفاهيم وما يرتبط بها من ممارسات لا تولد مع الأفراد وإنما يكتسبونها بالتعليم والممارسة والتطبيق ولهذا طالب أصحاب التربية المحدثون بأن تكون

المدرسة مكانا يتهيأ فيه الناشئون لأساليب الحياة الديمقراطية فيفهمون مبادئ هذه الحياة ويمارسونها في خبرات تربوية منظمة فالديمقراطية تستمر من تلقاء نفسها ولا تستقيم بإطلاق حرية الأفراد وإنما هي قيم وعلاقات وأساليب تفكير وقواعد وضوابط يجمع الفرد بمقتضاها بين حريته ومسئوليته وبين حقه في النمو وواجبة نحو الجماعة وبين التفكير وكل هذا يتطلب نوعا من التربية يمكنه من ممارسة الحرية علي أساس من العلم ويتيح الفرصة أمام كل الناس مع الكشف عن الامتياز والتفوق بينهم وهكذا .

التربية تعمل علي تذويب الفوارق بين الطبقات : ذلك لأن انتشار المعرفة وذيوع العلم يؤدى إلي إضعاف الميزات الصناعية التي تفرق بين الناس ويدعو إلي حسن التفاهم والتعاون بين هذه الطبقات وبذلك تكون التربية هي الدعامة الأساسية في تحقيق أي تحول اجتماعي يهدف إلي إذابة الفوارق بين الطبقات وجعل الامتياز في المهارة والعمل لا الثروة أو النسب أو الأصل هو أساس الحكم علي الأفراد .ومن هنا ارتبطت التربية في عالمنا المعاصر بالفلسفات الاجتماعية حيث أن أية فلسفة لا يمكن أن تتحقق بالقانون وحده أو بإجراءات وتنظيمات إدارية دون أن تستند إلي فكرة وسلوك يعبر عنه الأفراد في تفاعلاتهم وعلاقاتهم وفي داخل أنظمتهم ودوائر شاطهم

اكتساب القيم الخلقية والجمالية وتذوقها : لقد عرفنا أن للبيئة تأثيرها اللاشعوري في اكتساب عادات اللغة وأساليب الكلام من خلال نشاط الصغار وتفاعلهم مع الكبار كما أن هذا التفاعل يترك أثاره العميقة في اكتسابهم القيم والاتجاهات والعادات الخلقية

تحقق التطور وتشكل المستقبل : تعتبر التربية دائما عاملا من عوامل التطور دافعا إلي التبديل والتقديم .والتربية هي تشكل الفرد والثقافة وتقوم بدورها في المجالات السياسة والاقتصادية والاجتماعية ترتبط بالمستقبل وتؤثر فيه بل يمكن القول أنها صانعة المستقبل فالأطفال الذين يولدون اليوم سيعلمون في المجتمع بعد عقدين من الزمان فإن كان المجتمع تغير إلي درجة كبيرة خلال السنوات العشر الماضية وحتى الآن وإن كان التغيير الحاصل يقع بسرعة متزايدة فإن شكل المجتمع وبنيته وأفكاره وأحداثه في بداية الألفية الثالثة لابد أن تختلف اختلافًا جوهريًا عنها الآن ومعنى هذا أن المدارس تعد أطفال اليوم لمجتمع يختلف تماما عن المجتمع الحاضر وتصنع المجتمع بصناعة اتجاهات الأطفال والشباب وتكون قيمهم وتشكيل أفكارهم وبالتالي فإنها تقرر مستقبل الثقافة ونوعية الحياة فالتعليم بطبيعته وبدوره في الثقافة يعتبر في جوهره مستقبلي ومهما اختلفت الآراء أو الفلسفات حول طبيعة الإنسان الذي هو موضوع التربية

فإن أثر التعليم يتضمن المستقبل دائما مهما كانت صورة هذا المستقبل ونوعيته فهو إلي أحسن وأفضل ما دام التعليم يهدف إلي الأحسن والأرقى وهو يؤدى إلي الجمود والثبات ما دام التعليم تتحكم فيه التقاليد والعمليات الآلية .

فالعلاقة عضوية متبادلة بين التعليم والمستقبل أي أن التعليم بلغة البحث العلمي عامل مستقل وعامل تابع في نفس الوقت ولهذا تظهر الفروق بين تعليم يقوم علي وعي بأهمية المستقبل وبنوعيته وتعليم يدور حول نفسه دون وضوح فكري بشأن دوره في تقرير سلوك الأفراد وحياة المجتمع فالتعليم للمستقبل يعني

ضرورة وجود فلسفة واضحة تحرك التعليم من داخله كما تحرك العلاقات بينه وبين قطاعات العمل المختلفة ثم أن وجود هذه الفلسفة يعني ضرورة الأخذ بالتخطيط وهو الذي ينظم حركة التعليم ويدفعها إلي الأمام ليؤثر في المستقبل ويشكله وعلي هذا النحو يحتل التعليم مكانة هامة في اهتمام عالمنا المعاصر بعد أن صارت المستقبلية بعدا من الأبعاد الهامة في نظر المجتمعات وبعد أن ذاعت الأساليب العملية في دراسة المستقبل والتحكم فيه وبعد أن اتضحت العلاقة بين التعليم والتقدم .

الـثـقـافـة

(مفهومها - خصائصها - عناصرها)

مـقـدمـة

لقد أصبح موضوع الثقافة محل اهتمام كثير من المهتمين في العلوم الإنسانية وهناك من يرى أن الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل علي المعرفة والعقائد والفنون والقيم والعادات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع وهناك من يرى أن الثقافة عبارة عن تنظيم يشمل مظاهر لأفعال وأفكار ومشاعر يعبر عنها الإنسان عن طريق الرموز أو اللغة التي يتعامل معها وبهذا المعنى تكون الثقافة عبارة عن تاريخ الإنسان المتراكم عبر الأجيال وهناك نظرات أخرى كثيرة منها من يرى أن الثقافة صفة مكتسبة أو أنها كيان مستقل عن الأفراد والجماعات علي أن تلك المفاهيم جميعا تدور حول معنى واحد وهو أن الثقافة كل مركب من مجموعة مختلفة من ألوان السلوك وأسلوب التفكير والتكامل والتوافق في الحياة التي اصطلح أفراد مجتمع ما علي قبولها

فأصبحوا يتميزون بها عن غيرهم من باقي المجتمعات ويدخل في ذلك بالطبع المهارات والاتجاهات التي يكتسبها أفراد المجتمع وتتناقلها في صور وأشكال مختلفة أجيال بعد أخرى عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي وعن طريق نقل تلك الخبرات من جيل إلي جيل وقد يتناقلونها كما هي أو يعدلون فيها وفق تغير الظروف وحاجتهم ولكن الجوهر يبقى كما هو .

فالثقافة هي ذلك الجزء من البيئة الذي قام الإنسان بنفسه علي صنعه متمثلا في الأفكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات

وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجمال وأدواته عندهم ووسائلهم في الإنتاج والتقويم والموسيقى التي يعزفونها والنظام الأسري الذي يسيرون عليه ووسائل انتقالهم والمعارف التي تشيع فيهم وغير هذا كثير وكثير جدا مما أنشأه الإنسان ليجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم بمعنى آخر هي مجموع العادات السائدة واللغة والديانات والاختراعات والعلوم في المجتمع والتي يتميز بها مجتمع عن آخر وتؤدي إلي تحقيق وظائف الحياة الاجتماعية .

فالثقافة هي وليدة البيئة وثمرة التفاعل بين الأفراد لبيئاتهم لذلك كان من الطبيعي أن تتعدد تعددا بيناً وتختلف باختلاف البيئات لأن هذه الأخيرة مختلفة اختلافًا واضحًا وكان من الطبيعي كذلك أن تتعدد تعريفاتها وتختلف . فمنها ما هو بالغ العمومية والاتساع كتعريفها علي أنها طريقة حياة شعب من الشعوب أو هي من نتاج التفاعل الإنساني وليست كل طريقة من طرق الحياة وليس كل نتاج من نتاج التفاعل الإنساني ثقافة لأن الثقافة تقتضي اشتراك فثمة طرق وتفاعلات خاصة بل بالغة الخصوصية .ومنها ما هو بالغ الخصوصية كتعريفها علي أنها مجموعة من المعتقدات والممارسات المتوارثة اجتماعيًا أوهي كل أنواع السلوك التي تنتقل بواسطة الرموز أو هي تنظيم خاص من الرموز فالثقافة لا تقتصر علي الموروثات الاجتماعية التي انحدرت من الماضي فحسب فهذا تغير للحاضر الذي نحياه ونعلمه والمستقبل الذي تصورناه ونأمله والثقافة كذلك لا تنحصر في تنظيم خاص من الرموز لأنها أوسع من ذلك بكثير كما أنه من الصعب

ترميز كل مكوناتها وقد وجدت الثقافة قبل أن تعرف الأمم الرموز وكم من مثقف علي درجة عالية لا يأنس بالرموز ولا يعرفها هذا مع اعترافنا بأهمية الرموز ضرورتها

والثقافة بهذا المعنى لا توجد في غير مجتمع كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة ومن ثم فكل من الثقافة والمجتمع يعتمد في إدراك معناه علي فهم معنى الآخر وإدراكه وإن كان أحدهم لا يعني الآخر علي وجه التحديد وهي بهذا المعنى تختلف من مجتمع إلي أخر فمكونات الثقافة في أحدهم تختلف عن مكوناتها في الآخر كما أن الثقافة في المجتمع الواحد تختلف في فترة زمنية عنها في فترة زمنية أخرى فإن الظروف والأحوال التي تطرأ علي مجتمع ما كثيرا ما تدفع الناس إلي أن يعدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية ويعني هذا بالطبع اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها وتعتبر المدنية أو الحضارة **Civilization** آخر مرحلة من مراحل الثقافة إذ أنها تمتاز بالصناعات الضخمة والفنون المتقدمة ويميز بعض العلماء بين الثقافة والحضارة بقدر ما بين الاثنين من اختلاف كمي في المحتوى ومن تعقيد في النمط مع عدم اختلافهم في النوع

مفهــوم الـثـقـافـة : -

يلعب مفهوم الثقافة **Culture** دورا بارزا في مختلف العلوم الإنسانية وخاصة العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع **Sociology** وعلم الإنسان **Anthropology** وعلم الإدارة **Management**وعلم النفس **Psychology** ويهتم أحد فروع علم النفس بدراسة الثقافات المختلفة ويتخذها محورًا لاهتمامه وهذا هو علم

الأنثوبولوجيا الثقافية CulturalAnthropology ولما كانت السمة الغالبة لهذا العلم تؤكد الإطار الثقافي كما تطور من الماضي إلي الحاضر فإن فرعا جديدا قد ظهر أخيرا هو علم ثقافات المستقبل Cultural Futures ليضيف بعدا جديدا لأهمية هذا المفهوم في الحياة العملية حاضرًا ومستقبلًا .

ويعتبر " إدوارد تايلور E -talor أول مع وضع تعريفاً للثقافة بأنها " ذلك الكل الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والعادات وأي قدرات اكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع .

وقد عرفها " كلباتريك" Kilpatrick بأنها كل ما صنعه عقل الإنسان من أشياء ومظاهر اجتماعية في بيئته الاجتماعية أي كل ما قام باختراعه وباكتشافه الإنسان وكان له دور في مجتمعه .

وقدم محمد الهادي عفيفي تعريفًا شاملاً للثقافة فهي في نظرة تعني " كل ما صنعه الإنسان في بيئته خلال تاريخه الطويل في مجتمع معين وتشمل اللغة والعادات والقيم وآداب السلوك العام والأدوات والمعرفة والمستويات الاجتماعية والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والقضائية .

فهي تمثل التعبير الأصلي عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت والإنسان وقدراته وما ينبغي أن يعمل ، وما لا ينبغي أن يعمل أو يأمل .

هناك عدة تعريفات للثقافة منها :

هي مجمل طريقة حياة الجماعة أي أنها تشمل طريقة حياة الجماعة بجوانبها المختلفة المادية والمعنوية

الثقافة هي تلك النسيج الكلى المعقد الذي قام الإنسان نفسه بصنعه متمثلا

في الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والقيم وأساليب التفكير وأنماط السلوك وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم ووسائل الاتصال والانتقال وكل ما توارثه الإنسان وأضافه إلى تراثه .

الثقافة بمفهومها العام هي ذلك النسيج الكلى المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل ، وأنماط السلوك وكل ما يبقى عليه من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ومما ينحدر إلينا من الماضي ونأخذ به كما هو أو نطوره في ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا.

فالثقافة بهذا المفهوم مادية ، فردية ، اجتماعية ، نظرية ، محلية ، عالمية أو هي كما يقال : (كل شيء) في حياة الفرد والمجتمع على السواء .

وخلاصة القول أن الثقافة عبارة عن مجموعة الأنماط السلوكية من الناس تؤثر في سلوك الفرد الموجودة في تلك المجموعة وتشكل شخصيته وتتحكم في خبراته وقراراته ضمن تلك المجموعة من الناس التي يعيش بينها .

وتعرف الثقافة بمفهومها الشامل على أنها نظام عام مفتوح-Open Macro) (System يضم مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تشمل تكنولوجيا الحياة الحاضرة والمتوقعة (ويدخل في ذلك الأنظمة المادية وغير المادية والناتجة عن تفاعل الإنسان مع غيره من بني جنسه ومع البيئة المحيطة به على مدى زمني يمتد من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل .

ويلاحظ على هذا التعريف ما يلي :

أنه ينظر إلى الثقافة على أنها نظام عام أو نظام كبير ، ومعنى ذلك أن الثقافة

تتميز بالوحدة وبالشكلية وبالتكامل في نفس الوقت كما يعنى أنها مفتوحة لتأثيرات الثقافات الأخرى كما أنها تؤثر في غيرها من الثقافات وفى إحداث التغير الثقافي خاصة في عصر وسائل الاتصال المتقدمة الذي نعيشه الآن .

إن الثقافة كنظام يضم تكنولوجيا الحياة يؤكد على قدرة الإنسان على الابتكار والخلق فالثقافة من صنع الإنسان وحدة وهي عنصر يميزه عن سائر الكائنات وتشير كلمة تكنولوجيا إلى الوسائل وإلى التطبيق كما تشير أيضًا إلى الأفكار الجديدة وعلي ذلك تقرر أن مفهوم الثقافة يجمع بين الفكر والتطبيق والوسيلة وما حياة الناس إلا فكرة يتبعها تطبيق والوسيط بين الفكرة والتطبيق إنما هو الوسيلة والأدوات والإمكانيات المتاحة والفرص الممكنة ، وينصهر ذلك كله في علاقات متبادلة تؤدى إلى مزيد من الأفكار وتطوير في الوسائل وتجديد في التطبيق ، وهكذا تتطور الثقافة .

إن فكرة التفاعل في هذا التعريف تشير إلى إيجابية العنصر البشري وقدرته على التأثير في قوى البيئة المحيطة ، فليس هو بالمستجيب المتكيف مع ظروف البيئة المحيطة (بالمعنى الضيق للتكيف) وإنما حياة الإنسان نتاج التفاعل بالتأثير والتأثر مع غيره من الكائنات والماديات والجماعات .

يترتب على هذه النظرية لمفهوم الثقافة اتساع محتواها ليشمل كل أنشطة الإنسان المنظمة . فالنظام السياسي جزء من الثقافة يميز المجتمع عن غيره من المجتمعات وهو بذلك تكنولوجيا تنظيم القوة والسلطة والإدارة والحكم في مجتمع معين ، والنظام الاقتصادي جزء من الثقافة باعتباره تكنولوجيا

تنظيم وسائل الإنتاج وأجوائه وأساليب توزيع الثروة وما يستتبع ذلك من إنتاج واستهلاك وادخار ، والنظام التعليمي جزء من الثقافة باعتباره تكنولوجيا إعداد البشر ..إلخ

يؤكد هذا المفهوم قدرة الإنسان على إعادة حياته بصورة أفضل ونحو تحقيق أهدافه ومن هنا كان دور الإنسان كصانع للتغيير ، ويصبح دور التربية بالغ الأهمية كوسيط للتغير الثقافي وإعداد الإنسان عمليًا وفنياً للقيام بهذا الدور .

يؤكد هذا المفهوم على التأثير المتبادل بين الأنظمة الفرعية للثقافة دون سيطرة أحدها على الأخر أو تفوق عنصر على آخر في تشكيل الثقافة على خلاف ما نادت به المدرسة المادية مثلاً من تفوق العنصر الاقتصادي في تشكيل الثقافة على أنه العامل المحدد الأساسي .

ويعتبر تعريف " نبيل علي " من أحدث تعريفات الثقافة ومن أهمها نظرًا لارتباط التعريف بعصر المعلومات وسماته ، فقد قدم الثقافة " كنسق اجتماعي " قوامه القيم والمعتقدات والمعارف والعادات والفنون والممارسات الاجتماعية والأنماط المعيشية ،

وأيضاً كأيديولوجيا تتضمن معيار الحكم على الأمور وترتبط الثقافة عنده بتكنولوجيا المعلومات حيث أن تلك التكنولوجيا ، تعتبر منظاراً نرى العالم من خلاله عبر شاشات التليفزيون وشاشات أجهزة الكمبيوتر، ولوحات التحكم ونماذج المحاكاة علاوة على أنها أداة فعالة للحكم بفضل وسائلها الكمية والإحصائية في قياس الرأي وخلافة .

ومن التعريفات السابقة للثقافة نستخلص أن العنصر المشترك فيهاهو الإنسان ذو الفاعلية المؤدية إلى استحداث أمور في مجتمعه ، بعضها مادي يتمثل في كل ما ينتجه ويمكن التحقيق منه بالحواس والبعض الآخر غير مادي ويتضمن العادات والتقاليد والقيم والأخلاق والأساليب الفنية .

طبيعة الثقافة :

عرفنا كيف أن الثقافة نتاج صنع الإنسان الذي تجمع بصورة معينة مع غيره من بني جنسه وعرفنا أن الإنسان إذا وجد نشأ المجتمع لأنه لا يمكنه أن يعيش منفردًا وإذا تجمع الإنسان أنتج ثقافة معينة تميز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى ولذا كانت الثقافة أحد الشروط أو الخصائص التي تميز المجتمعات البشرية واشتراك الأفراد في ثقافة واحدة يكسبهم شعورًا بالوحدة والتماسك ويسهل عليهم مواجهة حياتهم والتغلب علي مشكلاتهم وبذا يتحقق لهم التكيف السوي والتعاون المنتج.

وهذا يدل علي أن الثقافة هامة أيضا للفرد. كما أنها هامة للمجتمع فهي تمد الفرد بأساليب مألوفة لمواجهة مواقف الحياة وتقدم له تفسيرات للعديد من المشكلات يحدد تبادلها سلوكه واتجاهاته نحو هذه المشكلات أو المواقف والأشياء والأشخاص المرتبطين بها وفي نفس الوقت يمكننا التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة إلي حد كبير وذلك بناء علي النمط السائد بين أفراد الجماعة والذي تحدده طبيعة ثقافتهم لكننا لا يمكن أن نتوقع أن يحمل كل فرد في المجتمع كل عناصر الثقافة المجتمعة لدى مجتمعه علي مر العصور أو ينقلها إلي غيره ولا نستطيع أن نجزم أنه يشترك في جميع عناصر الثقافة المميزة لمجتمعه الذي يعيش فيه فهو فقط يشترك في بعض خصائص الثقافة علي أساس ما يشغله من مكانة اجتماعية

(SocialStatus) وما يؤديه من أدوار اجتماعية(Socialroles) ترتبط بهذه المكانة ويجب أن نشير علي أن مفهوم المكانة هنا لا يعني المركز المرموق نتيجة الجهد والنجاح بل قد تكون هذه المكانة مفروضة (Ascribed Status) يفرضها عليه انتمائه إلي نوع معين ذكر أم أنثى أو يفرضها عليه مراحل نموه (طفل ، شاب، رجل) أو يفرضها عليه ميلاده في الأسرة (أكبر الأسرة ، أوسطهم ، أصغرهم) فكل هذه المكانات تستلزم مسئوليات معينة وتتحدد توقعاتنا السلوكية لأصحابها تبعًا لتصنيفهم علي أساسها ويميز لنتون Lintonبين هذه المكانات المفروضة ونوع أخر من المكانة يضعه الفرد لنفسه ويسميه المكانة المكتسبة Achievedstatus كالمهنة مثلا .

تشتمل طبيعة الثقافة علي العناصر التالية : السمة الثقافية ، النمط الثقافي، النمط الثقافي القومي ، النمط الثقافي العام.

أ – السمة الثقافية : وهى أبسط عناصر الثقافة - وهناك سمات مادية وأخرى غير مادية كالمسمار والانحناء لسيدة ، والحد الفاصل بين السمة المادية وغير المادية وهمي ، فهما يتحدان ليكونا كلاً معقداً فمعظم السمات المادية تتصل بها عادات أو وسائل أو سلوك .

ب- النمط الثقافي: تتصل السمات بعضها مع بعض وتتصل عادة حول ميول رئيسة تصبح نقاطاً محورية للنشاط وهذا الميل أو الاهتمام المحوري هو القوة

الدافعة التي تثير نشاط الإنسان ويطلق على هذه المجموعة من السمات المتصلة التي تعمل بطريقة وظيفية اسم النمط الثقافي ويمكن أن يعرف النمط الثقافي بأنه عدد من السمات الثقافية التي جمعت حول مصدر من مصادر الاهتمام الرئيسة .

ويتضمن النمط الثقافي انتظامًا في السلوك لا يمكن أن يحدث إذا كان شخص يعمل بطريقة عشوائية وبأٍسلوب فردي .

ولكل ثقافة مجموعة من الأنماط التي تفرضها على الفرد والجماعة وبذلك تتأكد في حدود معقولة من أن هناك حدًا لوحدة السلوك .

والأنماط الثقافية أمور غير محسوسة تقوم فقط في عقول الأفراد الذين يكونون جماعة ما ولا يمكن رؤية هذه الأنماط إلا إذا اتخذت لها شكلاً في سلوك الأفراد ، حيثما يعلمون في نشاط منتظم تحت تأثير مؤثر عام .

وتختلف الأنماط الثقافية بعضها عن البعض الأخر في درجة الاقتباس وفى الوسط الاجتماعي الذي يحدث ذلك الاقتباس .

1- النمط الثقافي القومي : وهو النمط الثقافي الذي يتكون من كل الأنماط الفردية من أمة ما وتختلف الثقافات بسبب وجود الاختلاف في الأنماط المكونة لها وبسبب اختلاف العلاقات بين هذه الأنماط .

وهناك وحدة تماسك بين الأنماط الفردية المكونة للنمط القومي ويضمن الاستمرار التاريخي لنمط معين درجة معينة من الوحدة .

2- النمط الثقافي العام : يشمل عناصر موجودة في كل الأنماط الثقافية العامة وهو شاهد على الوحدة الأساسية للإنسان وحدة مشكلات الحياة الأساسية التي تواجهه ، بصرف النظر عن العصر والبيئة التي يعيش فيها .

خصائص الثقافة : -

علي الرغم مما يظهر بين الثقافات من اختلاف أو تباين فهناك بعض الخصائص العامة لجميع الثقافات هذه الخصائص التي تستند إلي المفهوم العام الشامل للثقافة .

ومن هذه الخصائص العامة :

1-الثقافة ذات خاصية مادية ومعنوية معًا : ثقافة المجتمع تحدد نمط وأسلوب الحياة في هذا المجتمع والعناصر المادية هي عبارة عن تلك العناصر التي أتت نتيجة للجهد الإنساني العقلي والفكري وفي نفس الوقت لا تكتسب الثقافة وظيفتها ومعناها إلا بما يحيطها من معاني وأفكار واتجاهات ومعارف وعادات هذا فضلا عن أن العناصر المادية تؤثر بدورها في مفاهيم الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم وعلاقاتهم أي أن الإحالة متبادلة بين العناصر المادية واللامادية داخل البناء الثقافي ومن ثم فإن البناء الثقافي يشمل العنصرين معا في آن واحد .

2-الثقافة عضوية :إذا كانت الثقافة تشتمل علي العناصر المادية واللا مادية معا فإن كلا من العناصر المادية وغير المادية يرتبط بعضها ببعض ارتباط عضويا فيؤثر كل عضو في غيره من العناصر كما يتأثر به فالنظام الاقتصادي يتأثر بالنظام السياسي والعكس صحيح كما أن ألنظام التعليمي يتأثر بالنظامين معا ويؤثر فيهما ومن جهة ثانية فإن العادات والتقاليد تؤثر في نظام الأسرة من حيث طريقة الزواج والعلاقة بين الكبير والصغير وإذا تغير أي عنصر من هذه العناصر فإنه سيتبعه تغيرا حتميا في النظم الأخرى أضف إلي

هذا أن التغير في أساليب المعيشة يتبعه تغييرا في القيم والعادات ومن ثم فإن عناصر الثقافة يرتبط بعضها بالبعض ارتباطا عضويا يتسم هذا الارتباط بالديناميكية وليس بالأستاتيكية .

3-الثقافة مكتسبة :- الثقافة ليست فطرية في الإنسان بل يتعلمها الأفراد وينقلونها من جيل إلي جيل ويخطئ من يذهب إلى اعتبار الثقافة فطرية في الإنسان يكتسب الثقافة منذ سنواته الأولى حتى تصبح جزءا من شخصيته كما يصبح هو عنصرا من عناصر هذه الثقافة .

4-الثقافة تراكمية : تتميز بعض عناصر الثقافة بالتراكم ذلك أن الإنسان يبدأ دائما من حيث انتهت الأجيال الأخرى وما تركته من تراث وبتراكم الجوانب المختلفة تتطور بعض جوانب الثقافة وتختلف درجة التراكم والتطور من عنصر إلي آخر فمثلا تتطور اللغة تراكمي يأخذ طريقا غير تراكم القيم وغير تراكم التطور العلمي والتكنولوجي ومعنى هذا أن الإنسان لا يبدأ حياته الاجتماعية والثقافية من العدم وإنما يبدأ من حيث انتهت الأجيال الراشدة الحية التي ينتمي إليها ومن التراث الاجتماعي الذي يعبر عن خبرات الأجيال السابقة فبعض عناصر الثقافة في أي مجتمع تعبر عن خلاصة التجارب والخبرات التي عاشها الأفراد في الماضي بما تعرضوا له من أزمات وما رسموه من أهداف وما استخدموه من أساليب وما تمسكوا به من قيم ومعايير وما نظموه من علاقات وتتراكم الجوانب المختلفة علي هذا النحو بطرق وصور مختلفة .

5-إمكانية انتقال عناصر الثقافة بالاحتكاك: فكلما زاد الاحتكاك والتعامل بين مجتمع وآخر كلما زادت درجة الانتقال الثقافي بين هذين المجتمعين ولكن المجتمع ذو الثقافة الأقوى والأفضل يؤثر بدرجة أكبر في المجتمع ذي الثقافة الأقل نجاحًا وقوة وبالتالي فالثقافة ديناميكية متغيرة.

من هذه الخصائص ما يلي :-

إنها إنسانية أي خاصة بالإنسان فقط فهي من صنع الإنسان .

مشبعة لحاجات الإنسان .

إنها مكتسبة يكتسبها الإنسان بطرق مقصودة أو غير مقصودة عن طريق التعلم والتفاعل مع الأفراد الذين يعيشون معهم .

إنها قابلة للانتقال والانتشار من خلال اللغة والتعليم ووسائل الاتصال الحديثة وتنتقل من جيل إلي جيل وفي المجتمع الواحد من فرد إلي فرد .

تطورية أي أنها تتطور نحو الأحسن والأفضل .

الثقافة متغيرة فهي في نمو مستمر وتغير دائم فأي تغير في عنصر من عناصرها يؤثر علي غيره من العناصر .

أنها تكاملية تشبع الحاجات الإنسانية وتريح النفس الإنسانية لأنها تجمع بين العناصر المادية والمعنوية .

تنبئية : بما أنها تحدد سلوك وأسلوب الأفراد بالإمكان التنبؤ بما يمكن أن يتصرف به فرد معين ينتمي إلي ثقافة معينة .

أنها تراكمية : إن الثقافة ذات طابع تاريخي تراكمي عبر الزمن فهي تنتقل من جيل إلي الجيل الذي يليه بحيث يبدأ الجيل التالي من حيث انتهى الجيل الذي قبله وهذا يساعد علي ظهور أنساق ثقافية جديدة .

عناصر الثقافة: -

إن محتوى الثقافة في أي مجتمع متجانس يكاد ينقسم إلي ثلاثة أقسام رئيسية حسب رأي لنتون.

1-العموميات :

وهي تلك العناصر التي يشترك فيها أفراد المجتمع جميعا وهي أساس الثقافة وتمثل الملامح العامة التي تتميز بها الشخصية القومية لكل مجتمع مثل اللغة والملبس والعادات والتقاليد والدين والقيم . وهي الأفكار والعادات والتقاليد والاستجابات العاطفية المختلفة وأنماط السلوك وطرق التفكير التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الواحد وتمييزهم كمجتمع وثقافة عن غيرهم من المجتمعات ومثال ذلك (السكن وطريقة الملبس وطريقة الزواج) .

العموميات هي مركز اهتمام التربية واليها تتجه الجهود لنقلها وتبسيطها وتجديدها إن لزم الأمر .وتتمثل فائدتها في :

أ- توحد النمط الثقافي في المجتمع

ب- تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم في الحياة

جـ- تكون اهتمامات مشتركة وروابط بينهم

د- تكسبهم روح الجماعة فتؤدي إلي التماسك الاجتماعي.

2- الخصوصيات : -

وهي عناصر الثقافة التي يشترك فيها مجموعة معينة من أفراد المجتمع بمعنى أنها العناصر التي تحكم سلوك أفراد معينين دون غيرهم في المجتمع فهي العادات والتقاليد والأدوار المختلفة المختصة بأنشطه اجتماعية حددها المجتمع في

تقسيمه للعمل بين الأفراد وقد تكون هذه المجموعة مهنية متخصصة أو طبية مثال الخصوصيات الثقافية الخاصة بالمعلمين أو المهندسين أو الأطباء أو غيرهم وهم يتصرفون فيما بينهم بأنماط سلوكية معينة وقد تشمل هذه الخصوصيات عناصر تتعلق بالمهارات الأساسية للمهنة والمعرفة اللازمة لإتقانها

كما تشمل أيضا طرق أداء المهنة ونوع العلاقات التي تربط أبناء المهنة الواحدة وتميزهم عن غيرهم من الناس وقد تكون الخصوصيات مرتبطة بالطبقة الاجتماعية فالطبقة الأرستقراطية لها سلوكيات وعاداتها التي تميزها عن الطبقة المتوسطة أن كذا وكذا من السلوك لا ينتمي إلي عادات الأرستقراطية ويجب ألا ننسى أن الخصوصيات لا تنفى اشتراك أفراد الطبقة أو المهنة عن كل أفراد المجتمع في العموميات التي ناقشناها من قبل .

3- البدائل والمتغيرات :

وهي من العناصر الثقافية التي تنتمي إلي العموميات فلا تكون مشتركة بين جميع الأفراد ولا تنتمي إلي الخصوصيات فلا تكون مشتركة بين أفراد مهنة واحدة أو طبقة اجتماعية واحدة ولكنها عناصر تظهر حديثة وتجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع وبذلك يمكن الاختيار من بينها وتشمل الأفكار والعادات وأساليب العمل وطرق التفكير وأنواع الاستجابات غير المألوفة بالنسبة لمواقف متشابهة مثال ذلك ظهور موضة جديدة في الملبس لم تكن معروفة من قبل أو ظهور طريقة لإعداد الطعام ولم يعرفه الناس من قبل وهذه المتغيرات قليلة

في المجتمعات البدائية وكثيرة في المجتمعات المتقدمة وتكون هذه المتغيرات أنماط سلوكية قلقة مضطربة إلي أن تتلاشى أو تصبح خصوصيات تتسم هذه البدائل بالقلق والاضطراب إلي أن تستقر علي وضع وتتحول فيه إلي الخصوصيات أو العموميات الثقافية فهي تمثل العنصر النامي من الثقافة.

هذا ويرى بعض العلماء أن عناصر الثقافة تنقسم إلي قسمين رئيسيين :

1-عناصر مادية :

وتتضمن كل ما ينتجه الإنسان ويمكن اختباره بواسطة الحواس مثل المساكن والآلات والملابس ووسائل المواصلات .

2- عناصر غير مادية- معنوية :

تتضمن العرف وقواعد السلوك والأخلاق والقيم والتقاليد واللغة والفنون وكل العناصر السيكولوجية التي تنتج عن الحياة الاجتماعية ولكن تقسيم لنتون أنسب وأقرب إلي الواقع من هذا التقسيم الثنائي لأن الثقافة تجمع العنصرين معا ولا يمكن فصل أي منهما عن الأخر وحتى لغرض الدراسة في هذا المجال .

يرى البعض أن الثقافة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هي :

1-المكونات المادية : وهي كل ما يستعمله الإنسان في حياته اليومية من أساس ومسكن وملبس ومباني وغيرها .

2-المكونات الفكرية : وهي تشتمل علي اللغة والفن والدين والعلم وغيرها .

3-المكونات الاجتماعية : وهي البناء الاجتماعي وهو هيكل المجموعة الاجتماعية من الناس

أما محتوى الثقافة ومكوناتها فتتشكل من العناصر التالية :

تكامل الثقافة :

إن أهم العوامل لتوحيد العناصر الثقافية ونسجها معا هو نظام :

1-المعتقدات والقيم التي يتبناها الناس في الثقافة الواحدة وإنه من السهل توحيد معتقدات الناس في الثقافات البدائية للأسباب التالية :

أ-قدسية القيم والعادات

ب-مسؤولية الامتثال بالقيم والعادات حيث تقع علي عاتق كل إنسان في الثقافة ويقوم بإلزام الآخرين بها أيضًا .

جـ-علاقة الناس هنا علاقة التزام مع بعضهم البعض .

د-تكون علاقات أولية أو علاقات مواجهة .

2-الأساطير : وهي توحد العناصر الثقافية لأنها تنتج عن المعتقدات والقيم السائدة في المجتمعات حيث تشكل صورة ذهنية عند أفراد الثقافة وتوجه تصوراتهم نحو أهداف معينة وترسم لهم طريقة واحدة يسيرون عليها .

3-التماثيل والطقوس والاحتفالات : حيث تدمج العناصر الثقافية وتوحد شعور الأفراد ونتيجة لذلك نجد أن لكل ثقافة إنسانية علامات فارقة تميزها عن غيرها وتميز الإنسان الذي يتبناها بشخصية تختلف عن الأشخاص الآخرين وهناك ثلاث مراحل يمر بها العنصر الثقافي كي يضمن دخول الثقافة الجديدة

أ-العرض : وذلك بأن يقدم هذا العنصر إلي الثقافة الجديدة فقد يحارب مباشرة إما من أنصار الحقوق المكتسبة أو من تشبث الإنسان بما ألفه

واستراح إليه وهذا مما يبطئ عرض العناصر الثقافية الجديدة .

ب-القبول : وذلك عندما ينقلب العنصر الثقافي علي حواجز عملية التقدم يجد معارضة القول من قبل من عارض تقديمه سابقا فإذا ثبت صلاح العنصر الجديد يصبح مقولا في المجتمع.

جـ-التضمين : وذلك بأن يدخل العنصر النمطي الثقافي السائد والعناصر الثقافية لا تضمن بمعدل واحد لذلك تشاهد ما يسمى بالتأخير الثقافي إلا أن العناصر المادية أسرع في التضمين من العناصر غير المادية .

فـوائـد الـثـقـافـة :

الثقافة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع من ناحية وبالنسبة للأفراد من ناحية أخرى فهي:

1- تكسب أفراد المجتمع شعورا الوحدة وتهيئ لهم سبل العيش والعمل دون إعاقة واضطراب

2-تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية فيما يتعلق بإشباع حاجاتهم البيولوجية من مأكل ومشرب وملبس ليحافظوا علي بقائهم واستمرارهم .

3-تمدهم بمجموعة القوانين والأنظمة التي تتيح لهم سبل التعاون والتكيف مع المواقف الحياتية وتيسر سبل التفاعل الاجتماعي بدون أن يحدث هناك نوع من الصراع أو الاضطراب

4-تجعل الفرد يقدر الدور التربوي الذي قامت وتقوم به ثقافته حق التقدير خاصة إذا اختبر ثقافة أخرى غير ثقافته من عادات وتقاليد تطغى علي وجوده

5-تقدم للفرد مجموعة من المشكلات التي أوجدت لها الحلول المناسبة وبذلك توفر عليه الجهد والوقت بالبحث عن حلول تلك المشكلات . كذلك تقدم له مثيرات ثقافية عادية عليه أن يستجيب لها بالطرق العادية الموجودة في ثقافته كمجموعة المواقف الحياتية المتوقعة والتي حللتها الثقافة وفسرتها والتي يستجيب لها الفرد عن طريق الثواب والعقاب فإذا ما انتقل الفرد إلي ثقافة أجنبية يقابل فيها مثل تلك المثيرات فسيجد استجابات مختلفة مما يحدث عنده القلق والاضطراب .

6-تقدم للفرد تفسيرات تقليدية مألوفة بالنسبة لثقافته يستطيع أن يحدد شكل سلوكه علي ضوئها فهي توفر له المعاني والمعايير التي بها يميزون بين الأشياء والأحداث صحيحة كانت أم خاطئة عادية أو شاذة وهي أيضا تنمي لدى الفرد شعورا بالانتماء أو الولاء فتربطه بمجتمعه رابطه الشعور الواحد .

إذن فالعلاقة بين الفرد والثقافة علاقة عضوية دينامية والثقافة من صنع الأفراد أنفسهم فهي توجد في عقول الأفراد وتظهر صريحة في سلوكهم خلال قيامهم بنشاطهم في المجالات المختلفة وقد تتفاوت في درجة وضوحها كما أن الثقافة ليست قوة في حد ذاتها تعمل مستقلة عن وجود الأفراد فهي من صنع أفراد المجتمع وهي لا تدفع الإنسان إلي أن يكون سويا أو غير سوى بل يعتمد في ذلك علي درجة وعى كل فرد بالمؤثرات الثقافية ونوع استجابته لها وجمود الثقافة وحيويتها يتحددان بمدى فاعلية أفرادها ونوع الوعي المتوافر لهم .

التــربيــة و الـثـقـافـة

مقـدمــة

إن الإنسان هو صانع الثقافة وهو حاملها وناقلها من جيل إلي جيل ومن الجدير بالذكر هنا أن الثقافة بمجرد وجود الفرد في إطارها تصبح محددا ملزما له في سلوكه فهو مضطر للإيمان بمعتقدات الجماعة ومضطراً للاعتراف بقيمتها ومضطراً لاتخاذ مهنة من المهن الممكنة والمتاحة فيها ولا يعرض للعقاب الاجتماعي من خلال عمليات الضبط الاجتماعي الذي قد يصل إلى حد الطرد الاجتماعي أو الرفض الاجتماعي وذلك اهتمت المجتمعات بنقل وتوضيح وتبسيط هذه الثقافة إلي أجيالها المتعاقبة لتوجيه وتحدي نمط الشخصية الإنسانية التي يرغبها جيل الكبار من جيل الصغار وهي المسئولية الأولى للتربية أي مجتمع .

والتربية هي الوسيلة الأساسية التي تحقق بها وظيفة الثقافة بشقيها من محافظة علي التراث الثقافي وتعزيزاً له فبالمحافظة يتحقق الاستقرار الثقافي وتثبت الثقافة أصالتها ووظيفتها وبالتجديد الثقافي يتحقق للثقافة استمرارها أي خبرتها علي مواجهة الظروف المتغيرة والاستجابة لها وقدتها بالتالي علي أن تجدد نفسها بنفسها فيكتب لها البقاء .

وتحافظ التربية علي الثقافة عن طريق تأكيد عناصرها في النفوس وإضفاء صفة القدسية عليها وعن طريق تنمية النظرة النقدية إلي عناصرها في نفوس أبناء المجتمع كافة والمحافظة علي الثقافة في المجتمعات المختلفة والبدائية.

وقد قامت التربية بدور التثقيف منذ أقدم العصور عن طريق المشاركة والتقليد غير أن تضخم الثقافة التدريجي في الحجم والاتساع والعمق وعدم إمكانية

نقله إلي الأبناء وانتشار تخصص وانشغال الأبوين أوجب الحاجة إلي طائفة متخصصة في تنظيم ونقل التراث الثقافي للأجيال الناشئة وأصبح المعلمون هم المندوبون الموكلون عن المجتمع في تعليم الأجيال الناشئة التراث الثقافي .

وظائف الثقافة

تعتبر الثقافة أساسا للوجود الإنساني بالنسبة للفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه فهي توفر للفرد صورة السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها ولاسيما في مراحله الأولى فالطفل في بداية حياته يتقبل الثقافة التي ينشأ فيها تقبله للهواء فالأسرة وجماعة الرفاق والمسجد أو الكنيسة كلها تقدم له بعض أفكار الثقافة وأساليبها وتنتظر منه قبولها وشربها .

والثقافة توفر للفرد وسائل إشباع حاجاته فليس علي الفرد في مجتمعنا أن يتعلم في بداية حياته كيف يجلب لنفسه الدفء أو ينقذ نفسه من العطش والجوع أو يوفر لنفسه الأمن إذ أن الأنماط التي توفر هذه الوظائف الأولية وتوجهها توجد في الثقافة ويتفاعل معها الفرد منذ طفولته وهو يتعلم منها السلوك الخلقي بالنسبة للعلاقات الجنسية وبقدر أهمية الملبس والمركز الاجتماعي والملكية وغيرها .

وبهذا المعنى ينشأ الفرد علي قيم وعادات تؤثر علي حياته فقد ينشأ في ثقافة تقدر أهمية الزهد والتواضع وقد ينشأ في ثقافة أخرى تهتم بأنواع الطعام والتفنن فيه وقد ينشأ في ثقافة تحيط العلاقات الجنسية بالكثير من المحرمات والقيود وقد ينشأ في ثقافة أخرى لا تحيط العلاقات الجنسية بمثل هذه المحرمات والقيود .

والثقافة توفر للأفراد تفسيرات جاهزة لطبيعة الكون وأصل الإنسان ودور

الإنسان في هذا الكون وقد تكون هذه التفسيرات غيبية أو علمية وقد يتشبعوا بهذه التفسيرات أو تلك فتؤثر علي نظرتهم إلي طبيعة الكون وعلاقتهم . والثقافة كذلك توفر للأفراد المعاني والمعايير التي يميزون في ضوئها بين الأشياء والأحداث فما يعتبره الفرد طبيعيا أو غير طبيعي منطقيا أو غير منطقي عاديا أو شاذا خلقيا أو غير خلقي جميلا أو قبيحا هاما أو تافها جيدا أو رديئا يشتق من معني الثقافة وأسس التمييز فيها.

والثقافة تنمي الضمير عند الأفراد فمن المسلم به اجتماعيا أن الضميرغير فطري فقد يكون صوتا ضعيفا أو ساكنا داخل الفرد ولكنه يشتد في ضوء تحديات الجماعة لمعنى الصواب والخطأ وينمو عند الفرد بتمثله الداخلي لقيم الجماعة ومعاييرها وامتصاصها وإذا ما أخطأ في أمر من الأمور وخالف ما ننتظره منه الجماعة بحسب مستوياتها الثقافية .

والثقافة المشتركة تنمي في الفرد شعورا بالانتماء والولاء فتربطه بالأفراد الآخرين في شعور واحد وتميزها جميعا عن الجماعات الأخرى وقد يشتد هذا الشعور عند أفراد ثقافة ما إذا اشتدت عزلتهم وقد يكون شعورا مستنيرا إذا ما قامت علاقات المجتمعات بعضها ببعض علي أسس من التقدير والاحترام وقد يتحول هذا الشعور عند الفرد إلي غضب وعدوان إذا ما خضعت ثقافته لثقافة أخرى . وعن طريق الثقافة يكتسب الفرد اتجاهات سلوكه العام .

فالإنسان يكتسب حريته وقدرته علي التفكير عن طريق نشاطه وجهده في الثقافة التي يعيش فيها وعن طريق اكتسابه معانيها ثم استخدام هذه المعاني كقوة يفهم بها نفسه ويفهم العالم المحيط به ويميز في ضوءها بين الجيد والرديء من الأحداث والعناصر والعوامل

وهذا كله يمكنه من السيطرة علي بيئته وتوجيهها وتوجيه نفسه فيها .لا ريب في أن الثقافة تعتبر أساس الوجود الإنساني بالنسبة للفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه فهي توفر للفرد صورة التفكير والسلوك والمشاعر التي ينبغي أن تكون عليها فالطفل في بداية حياته يتقبل الثقافة التي ينشأ فيها تقبله للهواء والماء . إن الأسرة وجماعة الرفاق والمسجد أو الكنيسة كلها تقدم له بعض أفكار الثقافة وأساليبها وتتوقع منه قبولها وتشربها

وبصفة عامة فإن ثمة وظائف أساسية تقوم بها الثقافة بالنسبة للفرد .

ومن أهم هذه الوظائف ما يلي :.

الثقافة توفر للفرد وسائل إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية .

تؤثر الثقافة في قيم وعادات الفرد فقد ينشأ الفرد في ثقافات تشجع مبادئ الاحترام والتوقير وقد ينشأ في ثقافة تقوم علي الزهو والخيلاء وقد ينشأ في ثقافة تحيط العلاقات بين الجنسين بالتحريم والقيوم أو أخرى تعطيها الحرية وكل ثقافة من هذه الثقافات تؤثر في عادات وقيم الفرد .

الثقافة توفر للأفراد تفسيرات جاهزة لطبيعة الكون وأصل الإنسان ودوره في الكون هذه التفسيرات غيبية أو علمية .

الثقافة توفر للأفراد المعاني والمعايير التي يميزون في ضوءها بين الأشياء والأحداث داخل بيئتهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه .

الثقافة تنمي الضمير عند الأفراد أو ما يسمى بلغة علم النفس بالأنا فمن المسلم به أن الأنا غير فطرية وهي تنشأ لد الأفراد بفعل الثقافة .

الثقافة تنمي في الفرد الشعور بالانتماء والولاء للجماعة التي ينتمي إليها وكذلك للإقليم الذي ينتمي إليه والوطن الذي ينتمي إليه وقد يشتد هذا الشعور بالانتماء عند الأفراد إذا اشتدت عزلتهم .

تعرف الإنسان علي المواقف التي يمكن أن تواجه وتقدم له طرقا لمعالجتها

إن الثقافة تعلم الإنسان كيف يدرك الأشياء حيث تحدد له النافذة التي يطل منها علي العالم كما أنها تقرر له كيف سيكون تطوره في مقام معين وفي حالة معينة .

هي تحفز الإنسان وتفتح له أهدافا معينة تخبره بها بطريق غير مباشر .

إنها مركب من مركبات شخصية الإنسان .

تكون الثقافة للفرد ضابطا اجتماعيا يسير يلوكه بطرق معينة .

الثقافة تكسب الفرد اتجاهات السلوك العام باعتباره عضوًا في مجتمع قومي يتميز بسمة دينية أو خلقية معينة.

الثقافة تكسب الفرد القدرة علي التفكير عن طريق نشاطه وجهده وتفاعله مع الثقافة التي يعيش فيها عن طريق اكتسابه معانيها .

وهذا يعني أن الثقافة تحقق أهدافًا ووظائف أساسية في حياة الفرد والمجتمع علي السواء ومن هذه الوظائف :

أ-تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية حيث يستطيع أفرادها تحقيق حاجاتهم البيولوجية من مأكل ومشرب ....الخ وبذلك تستطيع الجماعة أن تحفظ بقاءها واستمرارها .

ب-تمد أفراد الجماعة بمجموعة من القوانين والنظم تتيح التعاون بينهم وتستطيع الجماعة أن تستجيب لمواقف معينة استجابة واحدة

جـ-تقدم الثقافة لأعضائها الوسائل التي تهيئ لهم التفاعل داخل الجماعة مما يهيئ قدرا من الوحدة يمنعها من السقوط في أنواع الصراع المختلفة .

د- تخلق حاجات يكتسبها الفرد وتمده بوسائل إشباعها فالاهتمامات الجمالية والدينية تخلفها الثقافة ثم تهيئ للفرد وسائل إشباعها وبذلك تقدم نمطا معينا لنمو شخصية الفرد .

هـ- تمد الفرد بسلوك مجهز من الخبرات الماضية وبذلك توفر عليه الجهد والوقت اللذين كانا عليه أن يبذلهم إذا أراد البحث عن حل لهذه المشكلات التي تهدف وجوده .

و- تقدم للفرد مثيرات ثقافية عليه أن يستجيب لها بالطرق العادية الموجودةفي الثقافة فمجموعة المواقف الحياتية قد حللتها الثقافة وعن طريق الثواب والعقاب يستجيب الفرد إليها .

ح- تقدم تفسيرات تقليدية ومألوفة للعديد من المواقف وعلي أساسها يحدد الفرد شكل سلوكه وهذه التفسيرات تختلف من ثقافة لأخرى .

س-تمدنا بالوسيلة للتنبؤ بجزء كبير من سلوك الفرد والجماعة في مواقف معينة فإذا عرفنا الأنماط الثقافية التي تسود الجماعة التي ينتمي إليها فرد ما أمكننا التنبؤ بسلوكه في معظم المواقف التي يواجهها فالثقافة تقوم بخدمة إنسان معين في زمان ومكان معينين إذ تقدم لكل من الفرد والمجتمع وسائل حياته وسبل تعامله في الزمان والمكان المعينين

ولذا ليس من السهل التعرف علي الفرد أو المجتمع إلا من خلال الثقافة لكل منهما .فالثقافة بمثابة الشخصية التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد وتميز المجتمع عن غيره من المجتمعات

ش-تكسب الأفراد أساليب التفكير والمعرفة وأساليب التعبير عن العواطف والأحاسيس وأساليب إشباع الحاجات الفسيولوجية (التنشئة الاجتماعية) .

تخدم الثقافة الإنسان بثلاث طرق هي :.

في التكيف (ككائن بيولوجي) مع بيئته الطبيعية

إنها تقدم له نظامًا من السلوك المعين والاتجاهات يستخدمه في علاقته مع أخيه الإنسان ومع حاجاته ومع نفسه .

إنها تؤكد استمرار الجماعة وتلاحم أفرادها بعضهم مع بعض .

أهمية دراسة الثقافة

مما سبق تضح لنا أن التربية لا تنفصل عن النظام العام للمجتمع الذي تنظمه عناصر الثقافة فالثقافة تنتقل من جيل إلي جيل آخر عبر التربية عن طريق التعليم والاكتساب والتدريب.

ويتضح أهمية دراسة الثقافة (Culture) من الملاحظات الآتية :

إن فهمنا لديناميكية التفاعل الثقافي يساعدنا علي التكيف كأفراد في حياة المجتمع المعاصر الشديدة التعقيد كما يفيدنا فهم التغيرات الثقافية في التعرف علي طبيعة العالم الذي نعيش فيه مما يؤثر على اختيارنا في المستقبل للإطار الاجتماعي والثقافي الذي نرتضيه لأنفسنا وبالتالي يؤثر في عمليات التخطيط للمستقبل سواء علي مستوى الفرد أو علي مستوى المجموع .

قد تفيدنا دراسة الثقافة وطبيعة التغير الثقافي في الإحساس بما يمكن أن نواجهه من مشكلات في المستقبل فتسعى لاتقائها ومنع حدوثها أو علي الأقل نعد أنفسنا لمواجهتها بالحلول الشاملة .

إن فهم الثقافة والتغير الثقافي يجعل المعلم أكثر قدرة علي فهم وتفسير المطالب التربوية في مجال المدرسة فهو مطالب بتبسيط هذه الثقافة وتفسيرها وتحليلها ونقلها وتجديدها أو علي الأقل مطالب بأن يشترك في هذه الأدوار جميعا بحكم مهمته ولن يمكنه ذلك إلا إذا فهم ديناميكية هذه الثقافة وطبيعتها .

4- وإن دراسة الثقافة تبرز حقيقة مفادها إن الثقافات تتنوع بتنوع الأمم والجماعات العرقية وسائر التجمعات الأخرى بين الناس فكل أمة تفكر بطريقة مختلفة إلي حد ما عن غيرها وتستخدم رموزا متباينة إلي حد ما خاصة بها فالثقافة العربية مختلفة عن الثقافة الفرنسية والثقافة الأمريكية وكل ما يسعى إلى تصنيف الثقافات بتعميمات كلية حول السلوك الإنساني فسوف يتعرض لمجابهة أولئك الذين يتمسكون بالخصوصية الكامنةفي المجتمعات .

علاقة الثقافة بالتربية:

إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور هي عمليات تربوية فالثقافة تنتقل من جيل إلي جيل عن طريق التعلم والتعليم وهي مكتسبة يتعلمها الصغار والكبار وهي متميزة بفعل قدرة الكبار علي التغيير تهتم التربية بعمليات التكيف بين الأفرادأو بين الأفراد والجماعة وضمن مجتمع معين فالتكيف والانسجام للعيش داخل المجتمع يستدعي أن يحدد هدف للجماعة يرضى عنه الأفراد في المجتمع .وهذا الهدف الأسمى وهو العيش ضمن مفاهيم معينة وهي ما نطلق عليها الثقافة فالتربية وسيلة من وسائل نشر الثقافة وتعزيزها وبقائها .

التربية بمفهومها كما عرفناها عملية التكيف مع البيئة يجب أن تتفاعل مع ثقافة المجتمع كي تطبع الإنسان بطابع جماعته وتصقله بقالب ثقافته .

إن الثقافة عبارة عن عملية سلوكية مكتسبة تعتمد علي التعليم وهذا ما يؤكد حاجتها إلي العملية التربوية إذ أن التربية هي الوسيلة التي يتعلم بها أفراد المجتمع هذه الأنواع المختلفة من السلوك حتى يستطيع الفرد أن يندمج في الجماعة ويتكيف معها . والتربية هي الأساس الذي يقوم عليه استمرار الثقافة وانتقالها من الأجيال السابقة إلي الأجيال اللاحقة .

وعندما يتحدث علماء التربية عن علاقة التربية بالثقافة يتناولونها من النواحي التالية :-

1-إن التربية عملية اجتماعية ثقافية تحدث في صورة نقل أنواع النشاط والتفكير والمشاعر التي تسود جماعة ما إلي جيل الصغار لإكسابهم الصفة الاجتماعية فهي بذلك عملية تطبع اجتماعي(Socialization Enculturation) أو هي

عملية تشكيل ثقافي وتتصف هذه العملية بالالتزام وإلزام التربية يكمن في أنه بدون نقل الثقافة من جيل إلي جيل عن طريق التربية تنتهي وجود المجتمع - وجود جيل الكبار -بانتهاء وجوده المادي مهما طال بهم الزمان - وذلك فإن طبيعة الحياة للأفراد من حيث أنها مؤقتة بزمن معين وبعمر محدود بينما يولد غيرهم ليأخذ نفس الأدوار التي اضطلع بها آبائهم من قبل - هذه الطبيعة تجعل عملية نقل الثقافة عملية ضرورية لاستمرار النظام الاجتماعي والثقافي للمجتمع غير أن هذا النقل ليس عملية سلبية وإنما هي عملية إيجابية تتطلب تبسيط الثقافة والاختيار بين عناصرها وتجديدها 2-إن المجتمع في نموه وتطوره يحتاج إلي قدر كاف من الاتساق والانسجام وإلا يأتي ذلك إلا إذا شاع بين أفراده وقدرة مشتركة بين الأفكار ووسائل المعيشة والأنشطة السلوكية والقيم والاتجاهات والمعتقدات غير ذلك مما يشكل النسق الثقافي للجماعة التي يعيش فيها ووسائل الجماعة إلي تحقيق هذا الانسجام(Harmony) إنما هي التربية بواسطتها المختلفة من أسرة ومدرسة وجماعات رفاق ودور عبادة ووسائل اتصال الخ .

3-إن محتوى النقل والتبسيط والاختيار الثقافي عمليات تجدد في الضوء ونوع المواطنة التي تهدف في المجتمع إلي تنميتها ونوع المجتمع الذي يريده المواطنون لأنفسهم مما يوضع ديناميكيته العلاقية بين الفرد والثقافة وتربية المجتمع .

4-إن التربية تقوم بدور هام في أحداث التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية

بعضها مع البعض وبناء علي هذا الدور تلعب التربية دورا هاما في تذويب الفروق بين طبقات المجتمع أو علي العكس إلي تأكد النظام الطبقي في المجتمع ورسم حدود صارمة لهم كما تقوم بوظيفة هامة في عمليات الإحراق الاجتماعي وتعدد أفكار وسلوكيات ووسائل الأفراد في حياتهم مما يؤدي إلي التغير الثقافي والاجتماعي

5-إن التربية تستمد أهدافها ومناهجها ونظامها وإدارتها من الرصيد الثقافي للمجتمع .

6-كما أن التربية وسيلة نقل الثقافة للأجيال المتعاقبة تحقيقا للتماسك الاجتماعي أو للاستمرار المجتمع فإن هذه العملية هامة أيضا للفرد نفسه حيث تزوده بمقومات وأدوات التفاعل الايجابي والتكيف السوي مع أقرانه من أفراد المجتمع وتسليحه بالقدر الكافي من المعلومات والمهارات اللازمة للقيام بدوره في إنتاجه المجتمع وسعادة الفرد .

7-التربية تختلف من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف ثقافته أو بمعنى آخر إتباع لاختلاف أيدلوجيته ونظامه الاقتصادي ونظامه السياسي والاجتماعي الخ .

وهناك عدة ملاحظات تدل علي العلاقة الثقافية بالتربيةأو العكس وهي :-

1-إن المؤسسة التربوية هي عامل من عوامل التثقيف الرسمية لنقل التراث الثقافي .

2-العملية التربوية نفسها هي أحد العناصر الثقافية أو هي بذلك الجزء المصقول من الثقافة شعب معين .

3-العملية التربوية هي أحد جوانب تعزيز التراث الثقافي .

4-التربية تساعد علي التغير بإضافة مخترعات حضارية جديدة .

5-التربية تقوم بعامل التوعية في المجتمع بناءا علي ما لدى المجتمع من تراث .

6-التربية هي الوعاء الذي يحتوي علي المضمون الثقافي لفئة معينة .

فإذا كانت الثقافة بالنسبة للفرد مرادفة لشخصيته وبالنسبة للمجتمع مرادفة للشخصية القومية فإن معنى ذلك أنه لا وجود للثقافة بدون التربية وذلك لأن من سمات الشخصية النمو وأنه لا يوجد نمو بدون تربية .

فالتربية هي وسيلة المجتمع في تحقيق فردية المواطن وجماعته فهي تعمل علي تنمية قدرات الفرد وإكسابه مهارات عامة وتهذيب ميوله وصقل فطرته للعيش والتكيف مع البيئة المحيطة ويتم ذلك عن أحد طريقين ، التربية الرسمية وغير الرسمية .

أهمية دراسة الثقافة للمعلم :

يقوم المعلمون سواء المتخصصون منهم في مادة بعينها أو أولئك الذين يقومون بتدريس عديد من المواد في الواقع بتدريس عنصر من الثقافة وعلي ذلك فإن دراسة الثقافة يعتبر بمثابة الوقوف علي الإطار العام لعملهم كمدرسين .

والمدرس عادة ما يبدأ عمله مع تلاميذ تشكل سلوكهم بفعل مؤثرات الثقافة المختلفة التي يمرون بها ويعيشونها خارج المدرسة ومن ثم كان علي المدرس أن

يدرس هذه الثقافة التي شكلت سلوكهم حتى يستطيع أن يهيئ لهم تفاعلات ثقافية يقارنون علي أساسها بين ما يشكل سلوكهم وما تحتويه هذه التفاعلات الثقافية المدرسية .

ومن هنا جاءت أهمية دراسة الثقافة للمعلم ويتضح هذا في الجوانب التالية :-

1-التربية ليست مغلقة قائمة بذاتها بل إنها في جوهرها عملية ثقافية فهي تشتق مادتها وتنسخ أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته كما أن الثقافة لا تستمر إلا بإكساب الأفراد لمعانيها وأهدافها بواسطة عمليات اجتماعية هي عمليات تربوية بالدرجة الأولى .

ومن جهة ثانية إذا كانت التربية عملية ثقافية فإن الثقافة ذات طبيعة تربوية ولقد وجدت المدرسة في المجتمع من أجل إدماج الناشئين في ثقافة مجتمعهم حيث إن تربيتهم تعتبر عملا جوهريا للمحافظة علي الثقافة واستمرارها .

ينبغي أن يكون المدرس دارسا وملما بالثقافة العامة التي تحيط به فالمدرس ليس مدرسا لمادة علمية فحسب وإنما لابد أن يكون دارسا للثقافة فهي الوعاء الحي الذي يرتفع بمستواه عن طريق تربية الناشئين وإعداد المدرس للناشئين يعني أولا وأخيرا التأثير علي الثقافة التي يعيشون فيها بما يزودهم من معارف وما يغير من اتجاهاتهم وعلي هذا فبقدر ما يتوافر للمدرس من مفاهيم سليمة عن ثقافة المجتمع ومكوناتها وسمات

تماسكها أو عوامل التناقض التي توجد بداخلها وأهداف المجتمع واتجاهاته بهذا القدر يتحدد دور المعلم وفاعليته في توجيه مادة التعليم وأساليب اختيار الخبرات التربوية .

إن فهم المدرس لثقافة ينبغي أن يتضمن التغير الثقافي وطبيعة هذا التغير ودرجته ومساره وما يفرضه هذا كله من مطالب تربوية حيث أننا نعيش في عصر متغير يتميز بالانفجار المعرفي وتزداد أهمية هذا الفهم في المجتمعات التي تزداد فيها التغير من حيث السرعة والعمق .

إن دراسة الثقافة وتكوين تصور واضح عن مكانة التربية يساعد المدرس علي فهم تأثيرها علي تكوين الشخصية وبالتالي فهم وظيفتها علي أنها تنصب عمليا علي الفرد والثقافة في آن واحد ومن ثم فإن أولى مسئوليات المدرس وكل من يتصدى لعملية التربية أن يستوضح بعض الأمور التي تتعلق بطبيعة الفرد الذي هو نقطة البداية في أي عملية تربوية .

وإن الثقافة عنصر أساسي في تكوين المجتمع ويتضح ذلك من تعريف المجتمع كما يتفق عليه معظم علماء الاجتماع ويتضمن التعريف العام للمجتمع أنه يتكون من أفراد يعيشون في مكان واحد ويشتركون في نمط معين للمعيشة ولديهم شعور مشترك بالانتماء والولاء لهذا التجمع ونمط المعيشة المشترك في هذا التعريف هو ما نسميه الثقافة.

وعلي ذلك فإنه يلزم وجود عناصر أربعة لكي يكتمل قيام المجتمع هي :-

1-الناس

2-الأرض المشتركة

3-الثقافة المشتركة

4-الشعور بالانتماء والولاء

الثقافة والحضارة

إن المدنية أو الحضارة هي عناصر أساسية في الثقافة أخذت عناية خاصة من الإنسان وهي تشمل التكنولوجيا بصورتها المادية والاجتماعية فصورها المادية تعني الأدوات والوسائل المعدة عمليا للسيطرة علي المصادر الطبيعية للنهوض بمستوى الحياة في جوانبها المادية كتطوير الإنتاج الصناعي والزراعي ووسائل الانتقال والاتصال وصورها الاجتماعية تعني الاستفادة العلمية في تنظيم العلاقات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأساليب الإدارة ومعنى ذلك أن المدنية أو الحضارة تعني الرقي في معطيات الثقافة ويكون الرقي والتطور أسرع في الجوانب المادية عنه في الجوانب الاجتماعية إلا أن الأخيرة تتأثر بالأولى فترقى هي الأخرى .

يلجأ بعض المفكرين إلي التميز بن الثقافة (Culture) والحضارة (Civilization) على أساس أن الأولى تشمل الجوانب غير المادية من حياة الإنسان بينما تشير الثانية إلى الجوانب المادية . وأن الحضارة تشير إلي حالة معينة من حالات الثقافة فقد تكون الثقافة بدائية وتعني ذلك ثقافة القبائل التي لم تعرف الكتابة ولم تطورها لغة مكتوبة أما ثقافات العالم الذي عرف الكتابة فتعكس مرحلة من مراحل التحضر وهكذا تشير الحضارة إلي مستوى معين من التطور الثقافي للمجتمعات . وعرف الإنجليزي تايلور 1871(الثقافة) أو الحضارة

بأنها تلك المجموعة المركبة التي تتضمن المعارف والمعتقدات والفن والحق والأخلاق والأعراف وكل الاستعدادات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع .

كما عرفها وليم أوجبرن (بأنها ما تشتمل علي الأشياء والنظم الاجتماعية والطريقة الاجتماعية التي يسير عليها الناس في حياتهم).

ويفرق البعض بينهما فيرى أن الثقافة تمثل الجانب الروحي (القيم والعادات والتقاليد) في حياة الجماعة بينما تمثل الحضارة الجانب المادي والعلمي والبعض يراهما وجهان لعملة واحدة وهي حياة الجماعة .

كما يوجد تداخل بين مصطلح الثقافة والحضارة ومصطلح الحضارة في العلوم الاجتماعية له مفهومين .

الأول الحضارة هي شكل من أشكال الثقافة

الثاني يقوم علي مقابلة الحضارة بالثقافة فالثقافة تنكمش حين تصير معبرة عن تلك الأفكار المتعلقة بالأساطير والدين والفن والأدب بينما الحضارة تدل علي التقدم العلمي التكنولوجي والمخترعات .

وهكذا نجد أن الفارق بين اللفظين يكون علي النحو التالي :

الثقافة هي المحصلة الكلية للتراث الإنساني سواء أكان ماديًا أو معنويًا روحيًا

الحضارة هي نسق خاص ومنظم من الثقافة يتميز بالشمول والاستمرارية .

إن دراسة حضارة أي أمة تتجه إلي دراسة جوانب متعددة من منجزات هذه الأمة وتكاد الدراسات الحضارية لأي أمة تنحصر في الجوانب التالية :

-نظام الحكم وتطبيقاته العامة وكل ما يتعلق بالحقوق والضمانات التي يقدمها نظام الحكم .

النشاط الفني بمختلف نواحيه.

العادات والتقاليد والتراث الشعبي .

النشاط العلمي .

والمعنى العام للثقافة هو : كل ما أبدعته عبقرية الأمة في الميادين المختلفة وعبر العصور منذ بدأت تعيش حياة اجتماعية حتى الوقت الحاضر .

إن الحضارة والثقافة كلمتان لا تختلفان في النوع ولكنهما تختلفان في الكم فالحضارة هي منجز من منجزات الأمة وتتميز بكمية ما تحتويه .

والثقافة هي كل ما صنعته يد الإنسان عبر الأجيال وهي مخزون حضاري (نحن ندرس الحضارة الإغريقية ولكننا لا نمارس الثقافة الإغريقية)

والثقافة والحضارة هي نتاج عوامل وظروف متعددة تجمع معا لتنتج تلك الصفة المتميزة من تلك العوامل البيئية والعقيدة والحياة الاجتماعية والاقتصادية والاحتكاك بالخارج وغير ذلك .

التغير الثقافي :

يقصد بالتغير الثقافي بأنه ظاهرة اجتماعية طبيعية مستمرة لا تتوقف ولا يمكن القضاء عليها فالمجتمع في تغير دائم مهما كانت حالته من العزلة أو البدائية ومن عوامل التغير الثقافي طبيعة الفكر الإنساني نفسه لأن الإنسانلا يكف عن التفكير ويدفعه التفكير إلي العمل بالإضافة إلي أن الاتصال بين ثقافتين يؤدي إلي التلاحم بينهما سواء كان هذا الاتصال عرضًا أم مقصودًا هذا بالإضافة إلي أن

البعثات والمهام العلمية تعتبر إحدى الوسائل للاتصال بين الثقافات إلي جانب الثورة التكنولوجية في عالم الاتصالات أدت إلى اتصال جميع ثقافات العالم عن طريق شبكة المعلومات ووصلات الأقمار الصناعية التفاعلية والمستحدثات والاكتشافات البيئية أدت إلي تغير البناء الاجتماعي ومن ثم تغيرت ثقافة المجتمع

أ-مفهوم التغير الثقافي :

يعرف التغير الثقافي بأنه التحول الذي يتناول كل التغيرات التي تحدث في أي فرع من فروع الثقافة .

أما ملينوفسكي فيعرف التغير الثقافي بأنه العملية التي يتحول بمقتضاها وبدرجة متفاوتة من السرعة في النظام القائم في المجتمع وتنظيمه ومعتقداته ومعارفه وأدوات العمل فيه وأهداف المستهلكين .

كما يعرف التغير الثقافي أيضا بأنه هو التغيرات والتحولات التي تطرأ علي النظم الاجتماعية ووظائفها وتظهر عملية التغير الثقافي بشكل واضح في معرفتنا لمكونات الثقافة .

فالتغير الاجتماعي يعتبر جزءا من التغير الثقافي أو جانبا منه فحسب .

يمكن تقسيم الثقافات إلي جامدة وديناميكية متغيرة ففي الأولى استقرار وجمود في العناصر الثقافية وفي الثانية حركة وتغير مستمر في العناصر الثقافية .

والتغير الثقافي يعني أن الثقافة تتغير وتتحرك علي شكل استجابات لحاجات الإنسان ولإرادته

ب- عوامل التغير الثقافي : -

التغير الثقافي ظاهرة اجتماعية لا تخلو منها أي جماعة بشرية ويرتبط التغير بعدة عوامل

.

وعوامل هذا التغير فهي إما داخلية (كالاكتشاف والاختراع وسيكولوجية في الشخصية الإنسانية أو خارجية وتكون بطريقة الانتشار فالاختراع هو اتصال سمتين ثقافيتين أو أكثر من السمات أو الأنماط الثقافية الموجودة وتكوين شكل جديد أكبر من مجموع أجزائه والثقافة الموجودة هي : الأم الحقيقية للاختراع وهناك مخترعات مادية وأخرى اجتماعية والاختراعات المادية أسرع من اجتماعية.

ومن أبرز عوامل التغير الثقافي هي :-

1-التغير البيئي : ويتمثل في تغيرات طبيعية جغرافية كالتغير في المناخ أو التغير الذي يحدثه الإنسان مثل إزالة الغابات وشق الترع وإقامة الطرق مما يؤثرفي حياة الناس ونشاطهم وعلاقاتهم الاجتماعية وقد يكون التغير البيئي نتيجة الهجرة أو الاستيطان .

2-ديناميات الأجيال : يرى البعض أن التغير الثقافي يحدث نتيجة فعل ديناميات الجماعات العمرية المختلفة التي تقوم بخلق وإبداع أساليب حياة جديدة تتجه لاتصالها الأحداث دائما بثقافة المجتمع الغالبة .

3-التغير التكنولوجي : لقد امتد أثر العلم إلي تطبيقاته التكنولوجية فزادت المخترعات مما أثر في حياة الناس ومستوى معيشتهم .

4-التغير الأيدلوجي : إن التغيرات العلمية والتكنولوجية قد فرضت علي الشعوب تحديا لواقع حياتها وقيمها ومعتقداتها فالأفكار المتطورة عن الإنسان وحقه في الحرية والعلم والرفاهية قد حفزت الشعوب علي الأخذ بالديمقراطية كأسلوب للحياة الكريمة وعلي إيجاد الأيدلوجية السليمة التي تتناسق النظريات والأفكار والنظم مع المصالح والأغراض الاجتماعية التي تخدمها .

5-التعليم : يعد التعليم من العوامل التي تعجل بإحداث التغير الثقافي

6-وسائل الإعلام: إن التغير الثقافي ثمرة من ثمرات وسائل الإعلام وإن دل ذلك علي شيء فإنما يدل علي خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل بمختلف أنواعها .

7-الانفتاح علي العالم : عن طريق وسائل الإعلام والاتصال التي غزت الأفراد في عقر دارهم وأصبح الإنسان أسيرا لها لا يستطيع الإفلات من تأثيرها ومن صورها الهجرة إلي المدن المجاورة أو البعيدة أو الدول المجاورة أو البعيدة كل ذلك يترتب عليه التعرف علي عناصر ثقافية جديدة وخبرات جديدة وطرق حياتيه تخالف ما اعتادوه في مجتمعاتهم الأصل وبصفة عامة فإن ثمة عوامل تعزز عملية التغير الثقافي وتؤثر علي الأوضاع التربوية في المجتمع .

ومن أهم العوامل ما يلي :-

أ- الدينامية الذاتية للفكر الإسلامي والرغبة المتواصلة لديه في تغير الوضع القائم ما يدفعه إلي التفكير الدائب والعمل والرغبة الشديدة في تغير الأمور للوضع الأفضل .

ب-اتصال بين الثقافات يؤدي إلي تغير وتجديد ثقافي بين الثقافات المختلفة .

جـ-تغير العوامل البيئية قد يؤدي إلي تغير ثقافي فتحول الأرض الفالحة إلي أرض زراعية مثلا أو إزالة الغابات أو حدوث الزلازل والبراكين ...الخ

من التغيرات البيئية التي يمكن أن يتبعها تغيراً ثقافيًا :

تؤدي الاكتشافات العلمية وغيرها من الاكتشافات إلي تغير البناء الثقافي فاكتشاف البترول أو المواد الخام أو المخترعات العلمية أو التكنولوجية أو غيرها تؤدي إلي تغير في البناء الثقافي بالمجتمع .

قد تؤدي العوامل الاجتماعية إلي تغير في البناء الثقافي ومن أهم هذه العوامل

زيادة السكان أو نقصهم أو تغير نسبة الجنس أو التركيب العمري للسكان دي إلي خلق أنماط ثقافية معينة مرتبطة بالتغير الذي يحدث في الأوضاع الديموجرافية وذلك مثل التغير الديموجرافي بسبب حركات الهجرة الداخلية من الريف إلي المدينة وحركات الهجرة من داخل البلاد إلي خارجها ...الخ من التغير في الأوضاع الديموجرافية .

أما العوامل المساعدة علي نقل العناصر الثقافية فهي التجارة والحروب والغزو والزواج والصحف والراديو والسينما والتليفزيون والبعثات العلمية والدبلوماسية والأدب والزيارات والسفر والجامعات .

أما مصادر وأسباب التغير الثقافي فهي :-

التغير في البيئة يؤدي إلي التغير في الثقافة .

الاتصالات بين الثقافات المختلفة .

التغير يجلب معه تغيرات أخرى علي العناصر الثقافية الباقية .

الفكر والمعتقدات .

معوقات التغير الثقافي

لا يحدث التغير بسهولة ويسر بل توجه معوقات كبرى تمنع حدوثه أو تعيقه أو توجهه وجهة أخرى .

ومن هذه المعوقات:

1-التداخل بين الأجيال : بمعنى أن جيل الكبار يحرص دائما علي إكساب جيل الصغار نمط حياته وأسلوب معيشته ونظام قيمه ومعتقداته واستمرار هذه

الظاهرة يؤدي إلي تخليد المجتمعات لمواريثها الثقافية تخليدا قد يكون مطلقا كما يعوق حركة التغير التي كان يمكن أن يحدثها الصغار في نموهم لو أنهم تركوا شأنهم

2- الرجعية : يتصل بعامل تداخل الأجيال عامل أخر هو الجمود الثقافي الذي يتمثل في رجعية الأفراد والجماعات وتتمثل الرجعية في الرضا بالأشياء المألوفة والخوف من تغييرها بالجديد غير المعروف ومن أمثلة ذلك الأفكار الجديدة التي تتصل باتجاهات الناس الفكرية ومبادئهم وقيمهم وأحكامهم في الحياة فإنها تواجه بالرفض أو المقاومة فتبقى هذه الأفكار حائرة إلي أن يقتنع الناس بها فتذبل وتموت .

3- الحرص علي المصلحة الخاصة : بمعنى عدم وجود الرغبة في التضحية الناتجة عن تغير في الأوضاع الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية وقد يكون في تغير الحكومة مصلحة عامة للمجتمع ولكن هناك أفرادا يقاومون التغير بسبب ارتباط أوضاعهم بهذه الحكومة وحرصهم علي مصالحهم الخاصة .

4- العزلة الثقافية : ونعني بها انطواء ثقافة المجتمع علي نفسها ويرجع ذلك إلي عوامل كثيرة منها عدم الاحتكاك الثقافي نتيجة عدم الاتصال بالمجتمعات الأخرى ويكون ذلك بسبب الرغبة في المحافظة علي التقاليد الخاصة في المجتمع والاعتزاز بها كتراث له ميزاته القومية أو راجعا لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية تراها الدولة ضرورية لمدى طويل أو قصير فهناك دول تحول دون انفتاح ثقافتهما علي ثقافة المجتمعات الأخرى وإنتاجها المادي والفكري

التـربـيـة والمجتـمـع

مقـدمـة :-

إن التربية لا يمكن أن تتم في فراغ وبالتالي فهي تعيش في مجتمع ذلك لأنها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد الذين لا يمكن لهم أن ينمو في عزلة ولا يرجع هذا إلي أن الأفراد الإنسانيين يشكلون بيئة مناسبة تقدم الحماية واستمتاع فحسب ولكن لأن هؤلاء الأفراد يلعبون أيضا أدوار أكثر أهمية وهو أن وجودهم ضروري للعلاقات التي يكونها الفرد النامي معهم إذ هي المكونات الواقعية لذاته فالفرد النامي ليس مكتفيا بذاته له علاقته بالأفراد الآخرين ولكن العلاقات تدخل في ذات وجوده وفي جوهر شخصيته فالذات ليست شيئا في عزلة ولكنها دائما بالضرورة ذات في علاقة

مما لا شك فيه أن المجتمع مدرسة كبيرة يتلقى فيها الفرد دروسا عملية كثيرة قد لا يتيسر له أن يتلقاها في حياته من علي مقاعد الدراسة العادية ومن المجتمع يكتسب الفرد ما لديه من السلوك ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل إن الفرد يتلقى من المجتمع دروسا مختلفة الأنواع والصور يصقل بها معارفه وخبراته المدرسية

وبما أن الحياة لا تنقطع بانقطاع الفرد عن الذهاب إلي المدرسة العادية فإن حياته في المجتمع تعتبر عملية استمرارية للدراسة والبحث والتعليم في المدرسة الكبيرة (المجتمع) بما فيه من مهن وأدوات اتصال ووسائل توضيح وبما فيه من نظم تفرضها الدولة أو المؤسسات العامة وتصقلها التجارب علي مر السنين وما الإنسان إلا مجموعة من القوى التي تظل كامنة حتى تظهرها التجارب علي السطح وتطلق سراحها الخبرات .

قد فطنت المجتمعات الحديثة إلي أهمية التربية فأولتها كل الاهتمام

والعناية وخصصت لها المال والجهد وأعدت الخبراء والمتخصصين لذا تحتل التربية مكانًا نافذًا لم تحتله في أي عهد من العهود كما تحتله اليوم في عصر التحول والتقدم من المرحلة الصناعية إلي الثورة المعرفية لهذا فإن رجال التربية في كل بقاع العالم يهتمون الآن في العملية التربوية وما تؤدي إليه تلك العملية من خدمات للمجتمعات المتطورة علي أنه يمكن الاعتماد علي التربية سواء في نشر أي فكرة أو رأي أو معتقد معين من هنا يتضح لنا خطورة .

والمجتمع هو الوعاء الذي يحتوي التربية في داخله ومن ثم فإن التربية تتأثر بالمجتمع بتصوره أو بإطار حياته ومن أجل ذلك فإن فعالية برامج التعليم لا تتأتى من تلقاء نفسها ولا تفرض عليه من الخارج بقوانين خارجه عن طبيعته الاجتماعية وعن ظروف الزمان والمكان الذي يعيش فيه هذا التعليم ولذلك يجب دراسة المجتمع وثقافته الخارجية .

ومعنى هذا أن التربية تعمل بالضرورة في ضوء نظام اجتماعي معين يميزه أفراده ويختارونه من بين نظم اجتماعية أخرى لتحقيق أهداف معينة ومن ثم فإن أي تربية تعبر عن وجهة اجتماعية لأنها تعني اختيار نمط معين في الأنظمة الاجتماعية ومعنى هذا أن محور الدراسة في التربية هو المجتمع فمنه تشتق أهدافها وحول ظروف الحياة فيه مناهجها إذ لا قيمة للفكر التربوي النظري إلا إذا كان هذا الفكر مقترنا ببعض ديناميكيات العمل التطبيقي فلابد أن يترجم الفكر إلي واقع اجتماعي

تعريف المجتمع :

لقد اختلفت تعاريف المجتمع باختلاف العلماء الذين تناولوا هذا الموضوع واختلفت كذلك لاختلاف المفاهيم الثقافية لكل جماعة أو اختلاف العقيدة أو المبدأ أو الهدف الذي يسعون من أجل تحقيقه .

ويعرف المجتمع (Society) بأنه جماعة من الناس يعيشون معا ويعملون سويًا مدة طويلة بصفة منتظمة وتربط بينهم علاقات اجتماعية ولهم أهداف وموارد مشتركة يستخدمونها في إشباع حاجاتهم في إطار نظام اقتصادي ونظم اجتماعية تساعد علي إشباع احتياجات المجتمع وعلي هذا الأساس يمكن اعتبار الدولة مجتمعا عاما .

ويمكن تحديد مقومات هذا المجتمع فيما يلي :-

جمع من الناس تربطهم علاقات وتفاعلات اجتماعية .

اشتراكهم في الموارد الطبيعية والخبرات القائمة في مجتمعهم .

وجود نوع من تقسيم العمل وتبادل المنفعة بين جماعاته بشكل يحقق التكامل الوظيفي في المجتمع .

وجود رغبات مشتركة بين أفراده .

وجود نظم اجتماعية تحدد العلاقات بين أفراده .

ويرى ابن خلدون أن المجتمع هو المبدع وهو خالق الحضارة والمدنية ثم إن ابن خلدون في مقدمته أيضا يرى أن الإنسان مدني بالطبع أي أنه لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن الناس فهو كائن اجتماعي يشعر بالحاجة إلي سواه من الناس للتعامل معهم والاختلاط بهم وإعطائهم والأخذ منهم وهو في حاجة دائمة إلي بني جنسه لإشباع حاجاته الأساسية والثانوية .

وينطلق المفهوم العلمي للمجتمع من نظرة تكاملية للمجتمع علي أنه مجموعة من النظم الاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها وترتبط وتتعاون ارتباطًا وتعاونًا عضويًا لتحقيق أهداف اجتماعية وفق منهج للتخطيط العلمي الشامل من أجل التنمية الشاملة .

ولذلك فمن خصائص النظم الاجتماعية في المجتمع ما يلي

التشابك والتداخل في البنية وفي الوظائف بالذات .

التأثير والـتأثر المتبادل بين النظم المختلفة في المجتمع .

الأخذ والعطاء المتبادل بين النظم .

وكل نظام هو جزء من النظام الكلي في المجتمع وفي نفس الوقت فإن كل نظام جزئي هو نظام كلي بالنسبة لعناصره وأجزائه التي تكونت فالنظام التربوي جزء من نظام كلي هو المجتمع والنظام التربوي يتكون بدوره من عدة نظم منها الأهداف والكتب والمناهج المدرسية والتلاميذ والمباني واللوائح والقوانين المدرسية والإدارية والميثاق التربوي وهكذا .

وتتضمن هذه النظرة المتكاملة للمجتمع ما يلي :-

كل نظام اجتماعي له هدفه الاجتماعي ضمن أهداف المجتمع العامة والكلية والمتكاملة .

التربية نظام اجتماعي ضمن هذه الأنظمة وضمن النظام الكلي للمجتمع .

التربية تقوم بإعداد القوى البشرية للأنظمة الاجتماعية المختلفة .

التربية تأخذ من ثقافة المجتمع وتعطيها وتغذي الأجيال الجديدة علي ثقافة المجتمع وما تحدثه من تطوير فيها

ويعود اختلاف العلماء في تعريف مصطلح المجتمع للأسباب التالية:

تركيز العلماء علي عنصر أو أكثر في تعريفهم للمجتمع دون أن يتفق الجميع على مجموعة من العناصر التي يمكن الاستناد إليها .

اختلاف وجهات النظر لدى العلماء في تعريفهم للمجتمع .

اختلاف ظروف المجتمعات للتغير الذي يمر به فقد تظهر أهمية عنصر أو أكثر في فترة معينة من مراحل التغير الاجتماعي .

وبالرغم من وجود الاختلاف في التعاريف جميعًا إلا أنها تتقاسم معا وتشارك بعضها بعضا في عناصر أساسية ورئيسية هي الأفراد الذين يعيشون معا والمكان المعين لعيش هؤلاء الأفراد وقيم أو نظام معين يحدد علاقة الأفراد بعضهم ببعض .

عناصر المجتمع

لكل مجتمع من المجتمعات عناصر أساسية تؤثر كليا علي حياة الجماعة فيه وتصبغهم بصبغة معينة وتشكلهم بشكل خاص ومن هنا فإن مشاكلهم تختلف وحل تلك المشاكل يتنوع بتنوع الجماعة سواء كانت جماعة فردية أو جماعة صناعية حضرية أو جماعة تجارية .

لهذا لابد من ذكر العناصر الأساسية المكونة لكل مجتمع وهي :

الأوضاع الطبيعية

الناس (الأفراد) في المجتمع

التنظيم الاجتماعي

1-الأوضاع الطبيعية :

إن لكل مجتمع أوضاعًا طبيعية وجغرافية معينة تؤثر بها عوامل كثيرة وبالتالي تتكيف حياة الجماعة مع تلك البيئة الطبيعية وأهم هذه العوامل :

أ- المنـاخ : ويشمل درجات الحرارة والبرودة والرطوبة والعواصف والرياح وكمية الأمطار كل ذلك يؤثر علي نوعية الزراعة وحياة الجماعة .

ب-حجم الجماعة المحيطة :ويقصد بذلك جماعة القرية أو المدينة أو المنطقة الزراعية أو الصناعية لأن حجم الجماعة يؤثر علي نوع الخدمات التي تقدم لهؤلاء الجماعة وطبيعتها .

جـ- الطوبوغرافيا :ويقصد بذلك تخطيط الأماكن وخاصة البلدان أو القرى ومعرفة تضاريس المنطقة بما فيها من سهول أو جبال أو وديان لأن ذلك له أهمية كبيرة في طرق الاتصال والمواصلات وبالتالي في نوع المهن التي يمكن أن تهتم بها الجماعة .

د- نوع التربية ودرجة خصوبتها .

هـ- مصادر المياه والأنهار والحار .

و- المصادر المعدنية: من حديد أو فحم أو بترول .

س- المصادر الطبيعية :من غابات وأشجار وما يعيش عليها من حيوانات ، كل ذلك له أثر فعال في تعامل الجماعة وفي حياة الأفراد ويؤثر كذلك في أسلوب حياتهم ونظرتهم للحياة وآمالهم وأهدافهم

2- الناس (الأفراد) الذين يعيشون في المجتمع .

فقد تختلف المجتمعات ذات الوضع الجغرافي المتماثل عن بعضها البعض لاختلاف في نمط الحياة وسلوك الناس الذين يقطنون تلك المجتمعات لأن للناس أثرا كبيرا في حياة الجماعة .

ومن الأمور الهامة والواجب معرفتها عن الأفراد الذين يعيشون فوق بقعة واحدة أو في مكان واحد ما يلي :-

عدد السكان في المجتمع : " لأن نظم المجتمع تختلف باختلاف عدد أفراده وحاجاته

السن والتركيب الجنسي : ويقصد به الشيوخ والأطفال والذكور والإناث .

الحالة الثقافية ومستوى التعليم ونسبة الأمية والمشاكل التربوية .

أنواع المهن التي يحترفها القاطنون في المجتمع تعطي لونا معينا للصورة التي يكون عليها المجتمع .

الأجناس والقوميات المختلفة الموجودة في المجتمع الواحد التي قد تؤدي إلي اختلاف في الاتجاهات والأهداف .

المستويات الاجتماعية في المجتمع ووجود الطبقات يؤدي إلي ظهور حالة معينة من العلاقات بين الجماعة الواحدة .

3- التنظيم الاجتماعي:

ويقصد به الوحدات الاجتماعية التي تقوم علي خدمة الجماعة في المجتمع الواحد وتكون مكونة من أفراد تلك الجماعة وهدفها مجابهة مشكلات الجماعة وسد حاجاتهم من تلك الوحدات .

أ- المؤسسات وتكون علي درجة كبيرة من الثبات والاستقرار ولها دستور خاص كالأسرة ، والمدارس ، ودور العبادة ، والإدارات الحكومية الأخرى .

ب-الجماعات التي لها نظام خاص :

المنظمات الخاصة بالأعمال والمهن " كالغرفة التجارية ورابطة أصحاب المصانع " .

الجماعات الخيرية . 3. النقابات بأنواعها .4. النوادي الرياضية

ج- الهيئات وهي جماعة مشكلة لها نظام خاص بها أنشئت لتأدية خدمات معينة ومحددة وقد تكون خاصة أو عامة مثل رابطة المكتبات " مكتب الخدمات الاجتماعية ، مراكز الإرشاد الزراعي ، جمعية الشبان المسيحية ....الخ"

مشروعات خاصة : وهي منظمات أنشئت أساسا للكسب وقد تكون مشروعا.

أو مشاريع يديرها فرد أو مجموعة من الأفراد أو أنها تدار تعاونيا أو نقابيا .

هـ-جمعيات لا تتغير بنظام خاص وليس لها دستور وتقوم بتأدية خدمات معينة أنشئت من أجلها " .

الشروط الواجب توافرها في المجتمع المتماسك :

أن يكون في المجتمع استمرار مادي أو شكلي أما الاستمرار المادي فهو أن يتصل أعضاء المجتمع بعضهم ببعض لمدة طويلة من الزمن أما الاستمرار الشكلي فمعناه أنه علي الرغم من التغير السريع نسبيا في أعضاء المجتمع فإن العادات والتقاليد في المجتمع تكون ذات طابع معين .

أن يكون لدى أعضاء المجتمع فكرة عن وجود هذا المجتمع ومكوناته وخصائصه .

أن تكون للمجتمع تقاليد نتيجة لمرور الزمن .

أن يقوى الوعي الجمعي وينمو عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى .

أن يقوم في هذا المجتمع نظام محترم يضمن للأفراد سلامتهم وهويتهم .

تركيب المجتمع :

إن كل مجتمع من هذه المجتمعات يتركب من أبعاد بنائية معينة يمكن تلخيصها بما يلي :-

1-البناء الطبيعي أو الفيزيقي :

ويقصد به أن كل مجتمع يبنى علي طبيعة معينة ويؤثر به مؤثرات ليس للإنسان يد فيها لأنها موجودة في الطبيعة وتؤثر في المجتمع وثقافته ونظام حياته وما علي الجماعة إلا التكيف معها أو محاولة حماية أنفسهم منها أو التحكم بها مثل المناخ وطبيعة الأرض وتضاريسها والمصادر الطبيعية فيها .

2-البناء السكاني :

ويقصد به جنس السكان أو دينهم أو نوعهم أو أصلهم أو تركيبهم العمري أو تابعتهم مثال ذلك : عرب ،مسلمون ، يهود ، مسيحيون ، كبار السن أو صغار ، متعلمون ، أميون ، سكان مخيمات ، سكان أصليين وهكذا .

3-البناء المهني :

ففي بعض المناطق توجد صناعات معينة تؤدي إلي ظهور مهن معينة أو أوضاع خاصة تؤدي إلي ظهور مهن مناسبة لتلك الأوضاع كالمدن التي تقع علي شواطئ البحار تؤدي إلي ظهور العاملين في البحار أو المنتجات أو الخدمات البحرية وكذلك في معظم المناطق التي يوجد بها صناعات معينة .

4-بناء المؤسسات :

ويشمل ذلك نظام الأسرة كمؤسسة اجتماعية والمدارس وأماكن العبادة ودوائر الحكومة المختلفة وتهم كل منها في معالجة مشاكل الجماعة وتتضح الفروق هنا من النظر إلي نظام الأسرة في الريف ونظام الأسرة في المدن علما بأن نظام الأسرة في المدن التجارية يختلف عن نظام الأسرة في المدن الصناعية أو الزراعية..... وهكذا .

5-البناء الطبقي :

ويقصد به نظام الطبقات في المجتمعات أو ما يسمى بنظام المستويات الاجتماعية والنظام الطبقي ظاهرة موجودة منذ فجر التاريخ وتختلف من مجتمع لآخر ولكنها جميعا لا تخرج عن وجود ثلاث فئات طبقية هي (العليا ، والوسطي ، والدنيا)

6- البناء التنظيمي :

ويقصد به أساليب معالجة المشاكل التي تواجهها الجماعة ويتوقف ذلك علي أسلوب القادة أو القيادة التي تقوم بتنظيم حياة الجماعة وطبيعة تلك القيادة ونظام الحكم السائد في المجتمع : ديمقراطيًا أو جمهوريًا ، أو ملكيًا أو أميريًا أو شيوعيًا ....الخ

أشكال المجتمع :

يرى بعض علماء الاجتماع أن المجتمع يمكن أن يحتوي علي الأشكال الرئيسية التالية :

أ-الجماعات الأولية :

تعتبر الجماعات الأولية الجماعات التي يحتك بها الفرد وينتمي إليها ومن هذه الجماعات الأولية أسرة الطفل أو الأسر الأخرى التي ترتبط بأسرته عن طريق الجوار أو القربى كما ينطبق ذلك علي زمرة الرفاق (شلة اللعب) التي ينتمي إليها الطفل أن هذه الجماعات الأولية هي جماعات صغيرة نسبيا وتقوم فيها علاقة الأطفال فيما بينهم علي أساس المواجهة المباشرة في هذه الجماعات وعلي الرغم من أن الجماعة الأولية لها تأثير كبير في حياة الطفل وتكاد تحدد معالم شخصيته في المستقبل بل هي كذلك كما يقول علماء النفس إلا انه بالمقابل هناك حدودا لما يمكن أن يحققه أعضاء الجماعة من منا شط وأهداف .

ب-المجتمع المحلي :

هو عبارة عن تنظيم اجتماعي أو نسق اجتماعي يحتوي علي مجموعة من الأسر والوحدات الاجتماعية الأخرى والتي تعتمد الواحدة منها علي الأخرى اعتمادًا متبادلًا في سبيل إشباع الجزء الأكبر من حاجاتهم اليومية وفي المقابل فان هناك اختلافًا بين المجتمعات المحلية سواء أكان هذا الاختلاف كميا أو كيفيا فبعض هذه المجتمعات صغير نسبيا فهو يشمل عددا محدودا من الأسر والوحدات الاجتماعية كمجتمع القرية أو البادية وبعضها يتألف من آلاف الأسر ويحتوي علي وحدات اجتماعية تتبادل المنافع وتعتمد علي بعضها البعض كمجتمع المدن الكبرى والعواصم ومن ناحية أخرى فان بعض هذه المجتمعات يمتاز بدرجة عالية

من التخصص بمعنى إن أفاد المجتمع المحلي متميزون بخط إنتاجي معين وعلي سبيل المثال فان هناك مجتمعات محلية تركزت حول آبار النفط وبعضها حول مناجم الحديد والفحم .

ج- الجماعة العارضة :

هي الجماعة التي لا يوجد بين أفرادها وعي مشترك وهي جماعة غير مستقرة وغير مقصودة وتلقائية كالعابرين في الطريق أو المجتمعين في دار السينما أو السكة الحديدية أو حفل ساهر أو ندوة خطابية أو محاضرة عابرة وهؤلاء لا يلبثون بعد انتهاء لقاءاهم العابرة أن ينفضوا .

د- الهيئات الاجتماعية

يمكن أن نضرب عليها أمثلة كثيرة مثل الأحزاب السياسية ، الجمعيات التعاونية ، الجمعيات الخيرية ، الأندية ، إتباع المذاهب الدينية ،الاتحاد العام لعمال النقل .

خصائص المجتمع : -

يحتاج المجتمع إلي التربية كذلك لكي يحافظ علي خصائصه فكل مجتمع من المجتمعات خاصيته التي يرغب في المحافظة عليها ومن هذه الخصائص:

1-الخاصية الذاتية والهوية:

وهذه الخاصية موجودة في المجتمع ككل وفي كل المنظمات التي تتكون منها المجتمع بل كل إنسان به قوة تبعث من داخله المحافظة علي نفسه ماديا ومعنويا وهذه الخاصية تندفع المجتمعات إلي تربية الصغار لكي تحافظ علي مقوماتها الثقافية وثقافتها الخاصة

وتحتل جيل مكان جيل فلا يخلى المجتمع لجماعة أخرى وتدفع أسرار إلي العمل علي أن يفهم الصغار الجماعة وطرق المحافظة عليها حتى لا تذوب أو تفنى .

كل مجتمع يرغب في أن يحتفظ بهويته ويعمل علي تهيئة أفراده وتزودهم بوسائل النضال والتعامل مع بقية أفراد المجتمع وبفكرة الولاء له ومن ثم فان التربية عمل تحتمه الضرورة الاجتماعية إلا الرغبة .

2-خاصية الاستمرار :

وهذه الخاصية لا تتحقق باستمرار أفراد الجماعة لان سنة الحياة الأساسية تقتضي بان يولد كل فرد في المجتمع ومصيره المحتوم الموت

كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ۗ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۖ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ ۗ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ

[سورة آل عمران: الآية 185]

بل يتحقق بالاستمرار أساليب حياة الجماعة وأنماط التفكير لا تنتقل عبر الأجيال انتقالا حدوديا أو غروري أي بالوراثة فان المجتمع يحتاج إلي التربية لنقل قيمته وإعادته منظمة إلي جيل الصغار الذين يولدون وهو لا يدركون شيئا من مهارات ومعارف وعادات وقيم الجماعة .

فالتربية تكسب كل جيل مهارة الحياة في الجماعة ومهارة المحافظة عليها وتكسبه علومها وبذلك يوجد أفراد يحذقون مهارات الجماعة وطريقة الحياة فيها ويبقى المجتمع ويستمر باستمرار قيمة مثلنا الأعلى جيلا وراء جيل علي الرغم من اختفاء الأفراد تابعا للموت .وهكذا نجد إن خاصية الاستمرار لا تتوقف علي التناسل بمقدار ما تتوقف علي التربية التي يتمكن المجتمع من أن ينقل من خلال مؤسسته المختلفة والتراث الثقافي الذي يحرص عليه

جيل الكبار اشد الحرص فيرغب بإخلاص في نقله إلي جيل الصغار لتستمر الحياة

3-خاصية التقدم والتطور :

أن كل جماعة من الجماعات تسعى إلي أن ترفع مستوى الحياة فيها ترقى إلي مستوى العصر الذي يعيش فيه علي أن يكون ذلك في إطار قيمتها ومثلتها العليا وهذا لا يأتي إلا بالتربية التي لولاها لنزلت المجتمعات وربما مسحت من الوجود .

أهمية التربية للفرد والمجتمع

أ-أهمية التربية للفرد : -

التربية ضرورة فردية من جهة وضرورة اجتماعية من جهة أخرى فلا يستطيع الفرد الاستغناء عنها ولا المجتمع أيضا وكلما يرقى الإنسان ويتحضر ازدادت حاجته إلي التربية وأصبحت شيئا ضروريا لا كماليا فالتربية تحقق للفرد عملية الانتماء الاجتماعي وتشبه حاجته إلي التعامل مع أفراد المجتمع والمجتمعات الأخرى وتحقق له الاستمرار النفسي حيث يشعر بالانتماء والانضمام إلى جماعة تقبله لا نفاقه مع أعضائها في كثير من القيم والاتجاهات مع غيرها مما تكسبه الأفراد الآخرون والوليد البشري يولد عاجزا تماما عن إشباع أي حاجة من حاجاته الأساسية أو توفر الأمن والحماية لنفسه .

فالفرد يحتاج إلي التربية لأنه يولد مختلفا من النضج والنمو ويظل فترة طويلة لا يملك ما يعنيه علي رعاية نفسه والتفاعل مع غيره أي إن الوليد يحتاج إلي كل عناية جسمية ونفسية واجتماعية من جانب الكبار المحيطين به والذين يطبعونه علي حياة الجماعة ومما يزيد من حاجة الفرد إلي التربية إن البيئة

الإنسانية والمادية تتعاقد مع الزمن وتشبع عناصرها ومكوناتها فرصيد الجنس البشري من المهارات والأفكار مما جعل الفرد في حاجة إلي كثير من الخبرات التي تعينه علي التكيف مع البيئة والتوافق مع ظروف الحياة المتغيرة المتجددة

وهكذا تتضح ضرورة التربية وأهميتها بالنسبة للفرد وذلك للأسباب التالية :

1- العلم لا ينقل من يل لآخر بالوراثة :وهذا سبب واضح بين حديثي ولادة الأفراد على اختلاف مستويات آبائهم الثقافية وعقولهم الخالية من أي أثر للمعلومات والمعارف وبمعنى آخر فان الثقافة ليست مورثة بيولوجيا كلون العين وطبيعة الشعر والقدرات الخاصة يرثها الأبناء عن الآباء دون عناء وإنما هي ميراث اجتماعي كافحت الأجيال البشرية المتلاحقة لاكتسابه وحفظه عبر السنين بالجهد والعرق إذا ما أراد جيل الكبار نقل تراثه الثقافي إلي الصغار فلابد له من عملية تربية تساعد في هذا الأمر ومن هنا تبرز أهمية التربية للفرد وحاجتهم إليها وقد أكدت أقوال العلماء المربين الكثيرة هذه الأهمية التي تتمتع بها التربية وحاجة الأفراد إليها يقول الإمام الغزالي " لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم أي أنهم بالتعليم يخرجون الناس من حد الهمجية إلي حد الإنسانية " .

2-الطفل البشري مخلوق كثير الاتكال قبل التكيف : يمتاز الطفل البشري بأنه مخلوق ضعيف كثير الاعتماد علي أفراد من بني جنسه بمقارنته مع صغار الحيوانات الأخرى فهو أطول الكائنات الحية طفولة وهذا راجع إلي انه يولد قبل أن يتم نضجه واكتمال قدرته علي مواجهة الحياة كالحيوانات الأخرى

فتتلقاه البيئة وتساعده في تحقيق النضج وضعف الطفل البشري ترافقه خاصية أخرى من مرونته أو قدرته علي التكيف السريع كما نما وترعرع بالمقارنة مع الحيوانات الأخرى التي تقف عند حد لا تتجاوزه ونظرا لهاتين الخاصتين في الطفل البشري فانه يحتاج إلي كثير من الرعاية وتوجيهه حتى يعتمد علي نفسه ويسهم في تحسين مجتمعه ومدرسته هي التي تقوم بهذه المهمة الصعبة والخطيرة .

3-البيئة البشرية كثيرة التعقيد والتغيير : يولد الطفل البشري في بيئة معقدة ماديا واجتماعيا وروحانيا يصعب عليه التكيف معها كما ارتقى المجتمع البشري وازدادت البيئة تعقيدا واتساعا ومشكلات وازدادت حاجة الفرد بالتالي إلي التربية لتبسيط البيئة وحل مشكلاتها والتكيف معها أم تغيير البيئة السريع فهو مما يزداد الفرد حاجته إلي التربية ولذا فواجب المدرس إعداد الناشئين لعالم اليوم والغد معا عن طريق تعودهم والمرونة في أفكارهم وعملهم واحتياجاتهم ليكونوا قادرين علي تكيف أنفسهم تبعا للتغير الذي يجري حولهم في شتى نواحي الحياة

وبمعنى آخر فان واجب المعلمين أن يعودوا الناشئين علي التفكير المستقل وحل مشكلاتهم بأنفسهم إلا أن يلقونهم حلولا جاهزة وقد قال الإمام علي بهذا المعني لا تعودوا بنيكم علي أخلاقكم فإنهم مخلوقون في زمان غير زمانكم .

ب-أهمية التربية للمجتمع :

هي التي تمكن المجتمع من أن يرى نفسه ويراجع ذاته ويبحث أوضاعه سعيا وراء التجديد وتمكن كل جيل من أن يتناول ما تصل إليه من تراث ثقافي بالإضافة والحذف والتغيير فيه والتصحيح والتطوير .

والحضارة الإنسانية تدين بوجودها إلي التربية التي تمكن كل جماعة من أن تنتقد نظامها وتصلح عيوبها وتعالج مشكلاتها وتواجه التحديات المختلفة التي تواجهها فالتربية ضرورية من ضروريات الحياة وخاصة في المجتمعات النامية إذ تعد الأفراد الذين لديهم من القيم الخليقة والمهارات الاجتماعية والطاقات الفكرية ما يمكنهم من العمل علي أن يلحق مجتمعهم بركب الحضارة الدائب السعي السريع الخطوة وهي لازمة لنهوض الفرد والمجتمع ورقيهما حيث أنها الوسيلة لبناء البشر وتزويد الأفراد تبعا لأعمارهم وقدراتهم ومستويات نضجهم بالمواقف التي تنمي العقلية الابتكارية التي تمكنهم من اكتشاف آفاق جديدة تنهض بواقعهم

فالمجتمعات تعتمد اعتماداً حياتيًا علي التربية إذ هي وسيلة بقائه واستمراره وتثبيت أهدافه ومفاهيمه واتجاهاته وصنع مستقبله وبناء قوته السياسية والاجتماعية ولذلك فلا عجب أن يكون علي رأس البرامج والمشروعات التي تضطلع بها الدول الحديثة .

حاجات المجتمع التربوية : -

إذا كانت الأسس النفسية متعلقة بالفرد وإمكانياته فإن الأسس الاجتماعية لتربية تتعلق بطبيعة المجتمع وحاجاته وتلك هي الناحية الاجتماعية من التربية والتي تنظر إلي أن الغرض من التربية لا ينحصر في تنمية إمكانات الفرد تنمية كاملة منسجمة بصرف النظر عن علاقة ذلك بالمجتمع كما يرى علماء النفس ولكن الغرض من التربية بالإضافة إلي الاهتمام بالفرد هو الاهتمام بالمجتمع وسد حاجات المجتمع

أما حاجة التربية للمجتمع فتظهر فيما يلي :

الاحتفاظ بالتراث الثقافي : فإذا أراد المجتمع حفظ تراثه الثقافي من الضياع فان الطريق إلي ذلك يكون بنقل هذا التراث إلي الأجيال الناشئة عن طريق التربية

تعزيز التراث الثقافي :

يجب علي الإنسان ألا يكتفي فقط بالمحافظة علي تراثه الثقافي بالرغم من محتوياته فبالرغم من أن محتويات هذا التراث تكون غزيرة وواسعة إلا أنها لا يمكن إن تخلو من بعض العيوب وعلي كل جيل أن ينقي تراثه الثقافي من العيوب التي علقت به وعجز الجيل القديم عن إصلاحها والتربية هنا هي القادرة علي إصلاح هذا التراث من عيوبه القديمة.

ويعتبر بعض المربين أن حاجات المجتمع ست في الأساس تمثل كل منها ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية .

وهي هنا : الناحية الخلقية ، والناحية المهنية ، الناحية العائلية ، الناحية الوطنية ، الناحية الاستجمامية والصحية.

1- الحاجة إلي التربية الخلقية : يقصد بها التمسك بالمبادئ والقيم التي توارثها الإنسان عبر الأجيال والتمسك بالفضائل والابتعاد عن الرذائل المتفق عليها في ثقافة المجتمع .

2- الحاجة إلي التربية المهنية : وهي حاجة ملحة لمسايرة النهضة الصناعية التي أثرت تأثيرا كبيرا في التربية والتعليم وواجب التربية في هذا المجال أن تهتم بالمهن عامة وعلي مختلف أنواعها ويتجلى ذلك بالاهتمام بالتعليم المهني وتوفر الطاقات اللازمة لذلك من مدارس ومدرسين ومدربين وخبراء .

3- الحاجة إلي التربية العائلية : إن منشأ المجتمع وأساسه هي العائلة وهي أصغر وحدة اجتماعية ينبض في عروق أفرادها دم واحد ولكن وظيفة العائلة قد اختلفت عنها في العصور الماضية فقد كانت تقوم بكل الوظائف تقريبا وترضى جميع الحاجات ولكنها في المجتمع الحديث نظرا لمتطلبات الحياة الكثيرة لا تستطيع القيام بكل متطلبات الحياة فنشأت المؤسسات الاجتماعية الأخرى ولكنها لا تزال تقوم ببعض وظائفها الأساسية كتربية النشء وتثقيفهم .

4- الحاجة إلي التربية الوطنية : لقد شعر الناس بالحاجة إلي إعداد المواطن الصالح منذ أقدم العصور والأزمان

5 -الحاجة إلي التربية الاستجمامية : كلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة ازداد وقت فراغه فالقوانين والاختراعات الحديثة إذ تعمل علي تخفيض أوقات الشغل وكلما توافرت لدى المرء هذه الأوقات الثمينة صار لزاما عليه أن يتعلم كيف يستفيد منها لكي لا تذهب ضياعا ولا تكون مدعاة للبطالة والفساد لأن الحياة ليست كلها عمل ولابد من أوقات فراغ يقضيها الإنسان للترويح عن نفسه وتجديد طاقاته وإبهاج حياته فالعمل المستمر المتواصل يؤدي إلي العناء الشديد ثم الانهيار لذلك لابد من وجود وقت للترويح لكي يستعيد الإنسان نشاطه من جديد وهناك أنواع كثيرة من الأنشطة الترويحية منها الاجتماعي أو الفني أو الرياضي ....وغيرها

6 – الحاجة إلي التربية الصحية : الأمة القوية وحدها هي التي تستطيع أن تخلق حضارة راقية وتحافظ عليها كما أن الفرد القوي وحده هو الذي يستطيع أن يحقق إمكانياته إلي أقصى مداها فالصحة نعمة من نعم الله والمرض حالة يفقد بها الإنسان لذة الحياة فأن يكون الفرد مخلوقا صحيح الجسم أول

متطلبات النجاح في الحياة وأن تتألف الأمة من أفراد أصحاء الأجسام أول شروط الفلاح في حياتها . إن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعية .

أسباب ضرورية لتربية الفرد والمجتمع : -

وبناء علي ما تقدم يمكن القول بأن التربية ضرورية وهامة بالنسبة للفرد والمجتمع وذلك للأسباب التالية :

1-التربية إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم : وأصبحت لا تقل من حيث الأولوية عن أولوية الدفاع والأمن القومي ذلك أن رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد علي نوعية الأفراد وليس عددهم ولتزايد أهمية التربية فإن حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتمامًا قوميًا لكل الحكومات ولا يمكن لأي حكومة أن تترك ميدان التربية لتتولاه الجهود المحلية دون توجيه قومي منها ومن هنا يتضح أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب .

2-أنها عامل هام في التنمية الاقتصادية للشعوب :فالعنصر البشري أهم ما تمتلكه أي دولة وقد تؤكد الدور الهام الذي تقوم به التربية في زيادة الدخل القومي وأصبح ينظر للتربية من الناحية الاقتصادية علي أنها استثمار قومي للموارد البشرية وللتربية در هام في تنشيط المؤسسات الصناعية والإنتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والإنتاج .

3-إنها عامل هام في التنمية البشرية : للتربية دور هام في التنمية البشرية للأفراد من حيث كونهم أفرادا في علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددةفي المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة علي تحمل المسؤوليات

والقيام بالواجبات التي تفرضها هذه المواطنة وممارسة الحقوق والواجبات القومية والاجتماعية والقيام بدور الأب والأم ونجاح هذه الأدوار يتوقف علي درجة النضج التربوي .

4-إنها ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة :فهناك مثل يقول كلما تعلم الإنسان زادت حريته هذا يعني ارتباط الحرية بالتعليم فالتعليم يحرر الإنسان من قيود العبودية والجهل والحرية يمكن أن تعمل في ظل الأمية أو الفقر الثقافي وهذا يبز أهمية التربية في تكوين المواطن الحر المستنير القادر علي المشاركة .

5-إنها ضرورية للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية : فالتربية عامل هام في توحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع وهي بهذا تساعدهم في خلق وحدة فكرية تساعدهم علي التفاعل وتؤدي إلي ترابطهم وتماسكهم .

6-أنها عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي : ويقصد بالحراك الاجتماعي أو التنقل الاجتماعيSocialMobility ترقى الأفراد وتقدمهم في السلم الاجتماعي والتنقل إما أن يكون أفقيا وهو انتقال الظاهرة الثقافية من الشخص أو الجماعة إلي شخص أو جماعة أخرى متشابهين أو متطابقين وراسيا إذا مرت هذه الظاهرة الثقافية من أعلى إلي أسفل أو من أسفل إلي أعلى وقد يكون هناك تنقل توسطي إذا ظلت مراكز الناس ومواضعهم عند التنقل غير محددة وبالنسبة للفرد يكون التنقل أفقيا إذا انتقل من جماعة اجتماعية إلي جماعة أخرى لها نفس المستوى وراسيا إذا انتقل من جماعة أدنى إلى جماعة أعلى أو العكس

ويتأثر التنقل الاجتماعي بالظروف والأسباب التالية :

أ- التغير الاجتماعي : حيث يسهل عملية انتقال الأفراد من أدنى السلم إلي أعلاهأو العكس كما يعمل علي فتح الطبقات وإزالة التحديدات الطبقية الضيقة.

ب-وسائل الاتصال : فكلما زادت وسائل الاتصال بين الناس وبين الجماعات كلما شجع هذا علي التنقل الاجتماعي والعكس صحيح .

جـ-تقسيم العمل: وهو العامل الثالث المؤثر في عملية الحراك الاجتماعي فكلما اتسع نطاق تقسيم العمل وتنوع التخصص إلي درجة معقدة فان ذلك يخلق ظروفا تعوق الانتقال السهل من طبقة إلي أخرى داخل المجتمع وربما كان تقسيم العمل والتخصص أحد العوامل الهامة في المجتمع الحديث التي أدت إلي خلق التمايزات بين الناس وتصنيفهم إلى فئات وطبقات . وتلعب التربية دورا هاما في التقدم والحراك الاجتماعي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترتفع بقيته ومن ثم يتحسن دخله ويزداد بمقدار ما يجيد من مهارات ومعرفة ويترتب علي زيادة دخله تحسن وضعه الاقتصادي والاجتماعي .

7- إنها ضرورية لبناء الدولة العصرية : فالدولة العصرية تعني الدول التي تعيش عصرها علي أساس من التقدم العلمي ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف علي جوانبها أعلام الرفاهية و العدالة الاجتماعية .

الفصل الثاني
مدخل إلى التربية الخاصة

أولا: مفهوم التربية الخاصة:

هي البرامج التربوية التي تقدم للفرد الذي يختلف أداؤه (العقلي ،الحركي، اللغوي، الاجتماعي ، الانفعالي) عن المتوسط سواء كان بالسلب أو الإيجاب .

التربية الخاصة: هي مجموع الخدمات العامة الهادفة التي تقدم للفرد غير العادي ، وهو الذي يبعد عن مستوى الأفراد العاديين فيتفوق عليهم أو يقل عنهم وذلك لتوفير ظروف مناسبة له كي ينمو نموا سليما يؤدي إلى تحقيق الذات .

التربية الخاصة: هي البرامج المخططة التي يتدرج فيها الأفراد ذو الخصائص الشخصية الخاصة (غير العادية) من أجل مساعدتهم في النمو الكامل والمتوازن وفقا لما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم ويقصد بالخدمات ليس فقط بالخدمات التربوية أيضا الطبية، النفسية ، الصحية، الإرشادية ، الاجتماعية والتأهيلية.

ثانيًا : الاحتياجات الخاصة

هم الأفراد الذين ينحرف أداؤهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط أو دونه بشكل ملحوظ ومستمر ويحد من قدرتهم على النجاح في تأدية النشاطات الأساسية الاجتماعية ، التربوية ، الشخصية إلى درجة تصبح معها الحاجة إلى البرمجة التربوية الخاصة حاجة ماسة .

هم الأفراد الذين يختلفون اختلافًا ملحوظًا عن أقرانهم العاديين سلبا أو إيجابا في نموهم العقلي أو الحسي أو الانفعالي أو الحركي أو اللغوي مما يستوجب اهتمامًا خاصًا بهم من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لهم.

بعض المصطلحات التي تستخدم للإشارة إلى الفئات الخاصة (مهمة) :

الضعف: هو مصطلح يشير إلى محدودية الوظيفة بخاصة الحالات التي تعزى للعجز الحسي كالضعف السمعي أو البصري .

العجز: هو مصطلح يشير إلى تشوه جسدي أو مشكلة خطيرة في التعليم آو التكيف الاجتماعي نتيجة وجود الضعف وغالبا ما يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى الصعوبات الجسمية .

الإعاقة: يشير هذا المصطلح إلى عدم القدرة على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية أو عقلية أو جسمية .

الاضطراب: يستخدم هذا المصطلح عادة للإشارة إلى المشكلات في التعلم أو السلوك الاجتماعي ولذلك نقول اضطراب لغوي أو تعليمي .

الحالات الخاصة:وهو أوسع من المصطلحات السابقة حيث يشمل الذين يكون أداؤهم أحسن أو اقل من العادين :

تتمثل نقطة البداية في تغيير اتجاهاتنا نحو هذه الفئة وتبني توقعات واقعية بعيدة عن المبالغة .

إن الذي يحدث بالغالب أن الناس لا تتوقع الكثير من الطفل ذي الاحتياجات الخاصة وهناك من لا يتوقع شيئا .

الطفل ذي الاحتياجات الخاصة طفل أولا ومعوق ثانيا وما يعنيه ذلك أنه إنسان يمر بمراحل إنمائية متسلسلة ومنظمة وحاجاته الأساسية لا تختلف عموما عن حاجات الأطفال جميعًا

ثالثًا : أسباب الاهتمام بالتربية الخاصة :

1- حاجة تلك الفئات إلى الرعاية النفسية والصحية لإشعارهم بأنهم أفراد نافعين

2- الجهل بأحوال تلك الفئة وبمقدراتهم وغمرهم بالشفقة والعطف السلبي الذي يجعل منهم أعضاء غير نافعين .

3- توفير بيئة غنية بالمثيرات لذوي الاحتياجات الخاصة فكلما زادت معدلات مدة البقاء في البيئة غنية بالمثيرات كلما زادت معدلات ذكائه وتحسن أداءه.

4- نقل ذي الاحتياجات الخاصة من الحالة التي هم فيها إلى وضع أفضل في كل المجالات .

5- حاجة تلك الفئة إلى تنمية قدراته الاعتمادية وتحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية .

6- حاجة تلك الفئة غالى الإحساس بالرضا والمتعة دون أن تعمل الإعاقة باليأس والضياع وفقدان الأمل .

7- حاجة تلك الفئة إلى المساهمة في الحياة الاجتماعية والنشاطات الثقافية والعملية والفنية التي تتناسب مع إمكاناتهم المختلفة .

8- حاجة تلك الفئة إلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين والوصول إلى التوافق الاجتماعي المرضي له وللآخرين .

9- تزايد أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة حتى وصلت نسبتهم إلى 12 % من مجموع عدد سكان العالم .

رابعًا: أهداف التربية الخاصة :

لا تختلف أهداف التربية الخاصة عن أهداف التربية العامة فكلاهما يسعيان إلى تحقيق النمو والتوافق شخصيًا واجتماعيًا للفرد ولكن الاختلاف يكون في الطريقة وفيمن يقوم بالتقديم .... الخ

1-تحقيق الكفاءة الشخصية : تعني مساعدة الأفراد من تلك الفئة على الحياة والاستقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة وتنمية استعداداتهم العقلية والجسمية والاجتماعية .

2- تحقيق الكفاءة الاجتماعية : وتعني غرس وتنمية الخصائص و الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم المهارات التي تمكنهم النشطة في البيئة المحيطة والأخذ والاندماج في المجتمع لإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والثقة و التقليل من شعورهم بالعجز والقصور .

3-تحقيق الكفاءة المهنية : تعني إكسابهم المهارات اليدوية و الخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم و استعداداتهم والتي تمكنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحرف المهنية .

وتندرج تحت هذه الأهداف بعض الأهداف الفرعية : مثل :

1- التعرف على تلك الفئات من خلال أدوات القياس و التشخيص المناسبة لكل فئة منهم .

2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة .

3- إعداد استراتيجيات التدريس لكل فئة وتحقق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية .

4- إعداد الوسائل التعليمية الخاصة لكل فئة .

5- إعداد البرامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام .

6- إكساب الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لبعض المهارات التي تمكنهم من الحياة المستقلة .

7- تنميه الإمكانيات المختلفة إلى أقصى ما تسمح بهم قدراتهم .

8- تزويدهم بجميع أشكال التعلم البديل وإتقان الوسائل التعويضية .

9- العمل على منع أو تقليل احتمال حدوث مشاكل سلوكية بسبب وجود الإعاقة .

تحقيق أهداف التربية الخاصة:-

العمل على إزالة المعوقات المختلفة التي تحول دون توافق ذو الاحتياجات الخاصة مع أنفسهم ومع الآخرين .

مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحصيل قسط من المواد التعليمية والتي يمكن توظيفها في حياتهم الخاصة .

تخطيط قائم على المجهود الفردي .

برامج مدرسية أساسية .

برامج مدرسية ثانوية .

خبراء متخصصون في كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة .

مدرسون متخصصون في كل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة .

يتمتع كل منهم بسمات معينة منها :

المقدرة على العطاء .

فهم هذه الفئة .

لدية معلومات للعمل في هذا المجال .

الميل للعمل في هذا المجال .

أن يكون مرنا بشكل عام مع توفير الحزم لدية بشكل معتدل في نفس الوقت

أن يكون ملما بحاجات ذوي الاحتياجات والفروق التي تميز شخصية كل منهم على حدة.

توفير الإمكانات المادية.

دراسة دور الأسرة وتشجيع التعاون بين الآباء و المدرسين .

10-دراسة الظروف المدرسية المتاحة .

11- تشجيع ومكافأة المدرسين الذين يعملون في هذا المجال.

كما تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين بينما تهتم التربية الخاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

يوجد في التربية العامة مستوي لكل صف دراسي لا يتغير من فئة لأخرى بينما يوجد في التربية الخاصة لكل صف خاص بكل فئة من هذه الفئات .

يستخدم المدرسون في التربية العامة إستراتيجيات تدريسية جماعية مع العاديين بينما يستخدم المدرسون في التربية الخاصة استراتجيات تدريس فردية مع ذوي الاحتياجات.

تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة بينما تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فعلى سبيل المثال قد يستخدم النطق الصناعي مع المعاقين سمعيا ولا يستخدم مع المكفوفين أو العاديين بينما يستخدم الصور الفوتوغرافية مع جميع الأفراد العاديين وفي مختلف المواد مع المحتوى التعليمي .

العمليات والنشاطات الأساسية في برامج التربية الخاصة

1-التعليم الخاص ويشمل:

التعليم التربوي النمائي.

تطوير المنهاج.

إعداد الخطة التربوية الفردية.

اختبار الوسائل التعليمية وتكفها.

تصميم الإستراتيجيات التعليمية .

2-الخدمات الصحية :

العلاج والجراحة .

الفحوصات الروتينية .

التنظيم الغذائي .

الخدمات التشخيصية الدقيقة.

3-العلاج الطبيعي

4- العلاج الوظيفي

5- الخدمات النفسية وتشمل:التقييم النفسي/العلاج باللعب/الإرشاد النفسي/تعديل السلوك

6-خدمات العلاج اللغوي

7- القياس السمعي والبصري

8- الخدمات الاجتماعية وتشمل: الدفاع عن حقوق الطفل/دراسة الحالة

9- الخدمات الأسرية وتشمل:الزيارات المنزلية/الإرشاد الأسري/التدريب والتوعية .

خامسًا : مبادئ التربية الخاصة

1- تعليم هذه الفئة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية والذي يتضمن توفير بدائل التربوية بعيدا عن الحياة المعزولة في المؤسسات الخاصة .

2- تقديم برامج تربوية فردية .

وتتضمن البرامج التربوية الفردية :

ا- تحديد مستوى الأداء الحالي

ب- تحديد الأهداف طويلة المدى

ج- تحديد الأهداف قصيرة المدى

د- تحديد المعايير للأداء الناجح

و- تحديد المواد والأدوات اللازمة

ز- تحديد موعد البدء تنفيذ البرامج وموعد الانتهاء

3-توفير الخدمات ضمن فريق متعدد التخصصات بحيث يعمل كل اختصاصي على تزويد الطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه ويشمل الفريق : معلم التربية الخاصة -المعالج اللغوي المعالج الوظيفي -اختصاصي علم النفس – المرشد -أخصائي التربية الرياضية المكيفة -أخصائي العلاج المنطقي – الأطباء – أخصائي العمل الاجتماعي.

4- حيث أن الإعاقة لا تؤثر على الطفل فقط بل على جميع أفراد الأسرة والأسرة هي المعلم الأول والمدرسة ليست بديلا عن الأسرة فعلى الأسرة المشاركةفي العملية التربوية .

5- التربية الخاصة المبكرة أكثر فعالية في المراحل المتقدمة فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حساسة على الصعيد النمو ويجب استثمارها إلى أقصى حد ممكن والكشف المبكر أحد المبادئ الرئيسية في ميدان التربية الخاصة .

الفصل الثالث
العلم والتربية والتعليم

قال تعالى:

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ

[سورة الزُّمَر: الآية 9]

وقال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ [سورة المجادلة: الآية 11]

وقال تعالى:

وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ [سورة فاطر: الآية 28]

وعن معاوية ا قال: قال رسول الله ﷺ "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين" متفق عليه(1)

وعن ابن مسعود ا قال: قال رسول الله ﷺ: "لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكه في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها" متفق عليه(2).

وعن أبي موسى ا قال: قال النبي ﷺ "مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل غيث(3)أصاب أرضًا، فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ، والعشب الكثير، وكان من أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس،

---

[1]- البخاري (1/ 150، 151) (6/ 152) ومسلم (1037).

[2]- البخاري (1/ 152، 153) ومسلم (816).

[3]- الغيث:المطر، والكلأ:المرعي، والعشب:الكلأ الرطب في أول الربيع، والأجادب: الأرض التي لا تنبت.

فشربوا منها وسقوا وزرعوا، وأصاب طائفة منها أخرى إنما هي قيعان، لا تمسك ماء، ولا تنبت كلأ، فذلك مثل من فقه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله به، فعلم وعلَّم، ومثل من لم يرفع بذلك رأسًا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به" متفق عليه(4).

وعن سهل بن سعد ا، أن النبي ﷺ قال لعلي ا: "فوالله لأن يهدي الله بك رجلاً واحدًا خير لك من حمر النعم(5)" متفق عليه(6).

وعن عبد الله بن عمرو بن العاص، ب ، أن النبي ﷺ قال: "بلغوا عني ولو آية، وحدثوا عن بني إسرائيل، ولا حرج(7)ومن كذب علي متعمدًا فليتبوأ مقعده من النار" رواه البخاري(8).

وعن أبي هريرة ا، أن رسول ﷺ قال: "ومن سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا، سهل الله له به طريقًا إلى الجنة" رواه مسلم(9).

4- البخاري (1/ 160، 162) ومسلم (2282) وأخرجه أحمد (4/ 399).

5- حمر: النعم: الإبل الحمر، وهي أشرف أموال العرب.

6- البخاري (7/ 58) ومسلم (2406).

7- هذا الإذن محمول على الأخبار المسكوت عنها عندنا، فليس عندنا ما يصدقها، ولا ما يكذبها، فيجوز روايتها للاعتبار، فأما ما شهد له شرعنا بالصدق، فلا حاجة بنا إليه استغناء بما عندنا، وما شهد له شرعنا بالبطلان، فذاك مردود لا تجوز حكايته إلا على سبيل الإنكار والإبطال وانظر ما قال الحافظ ابن كثير رحمه الله في "البداية والنهاية" (1/ 706) و"تفسير القرآن العظيم" (1/ 4، 141، 2/ 275) (3/ 181) (366، 416).

8- البخاري (6/ 361).

9- مسلم (2699).

وعنه أيضًا ا، أن رسول الله ﷺ قال: "من دعا إلى هدى كان له من الأجر مثل أجور من تبعه لا ينقص ذلك من أجورهم شيئًا" رواه مسلم(10).

وعنه قال: قال رسول الله ﷺ: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له"(11).

وعنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "الدنيا معلونة(12) معلون ما فيها، إلا ذكر الله تعالى، وما والاه، وعالمًا، أو متعلمًا" رواه الترمذي(13) وقال: حديث حسن.
قوله: "وما والاه" أي طاعة الله.

وعن أنس ا قال: قال رسول الله ﷺ: "من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع" رواه الترمذي، وقال: حديث حسن(14).

---

[10]- مسلم (2674) وأبو داود (4609) والترمذي (2674) وابن ماجة (206).

[11]- مسلم (1631).

[12]- المعنى: الدنيا مذمومة لا يحمد مما فيها إلا ذكر الله وما يحبه الله من طاعته وإتباع أمر هو تجنب نهيه، وعالم ومتعلم، والمقصود بالعالم والمتعلم: العلماء بالله الجامعون بين العلم والعمل، فيخرج الجهلاء وعالم لم يعمل بعلمه.

[13]- الترمذي (2323) وأخرجه ابن ماجة (4112) وسنده حسن، وله شاهد من حديث ابن مسعود عند الطبراني في "الأوسط" يتقوى به.

[14]- الترمذي (2649) وفي سنده ضعف، لكن له شاهد بمعناه عند ابن ماجة (227) من حديث أبي هريرة بلفظ من جاء مسجدي هذا لم يأته إلا لخير يتعلمه أو يعلمه، فهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله وسنده حسن، وصححه ابن حبان (81).

وعن أبي سعيد الخدري ا، عن رسول الله ﷺ قال: "لن يشبع مؤمن من خير حتى يكون منتهاه الجنة" رواه الترمذي(15) وقال: حديث حسن.

وعن أبي أمامة ا، أن رسول الله ﷺ قال: "فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم" ثم قال رسول الله ﷺ: "إن الله وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النملة في حجرها وحتى الحوت ليصلون على معلمي الناس الخير" رواه الترمذي(16)وقال: حديث حسن.

وعن أبي الدرداء ا قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "من سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضي بما يصنع، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في

[15]- الترمذي (2687) من حديث دراج عن أبي الهيثم، ودراج في روايته عن أبي الهيثم ضعيف.

[16]- الترمذي (2686) وهو صحيح.

الأرض حتى الحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارًاولا درهمًا وإنما ورثوا العلم فمن أخذه بحظ وافر" رواه أبو داود والترمذي(17).

وعن ابن مسعود ا قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "نضر الله أمرأً سمع(18)منا شيئًا فبلغه كما سمعه، فرب مبلغ أوعى من سامع"رواه الترمذي(19) وقال: حديث حسن صحيح.

وعن أبي هريرة ا قال: قال رسول الله ﷺ: "من سئل عن علم فكتمه، ألجم يوم القيامة بلجام من نار" رواه أبو داود والترمذي(20)وقال: حديث حسن.

وعنه قال: قال رسول الله ﷺ: "من تعلم علما مما يبتغي به وجه الله عز وجل لا يتعلمه إلا ليصيب به عرضًا من الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة " يعني: ريحها. رواه أبو داود(21) بإسناد صحيح.

---

[17]- أبو داود (3641) (3642) والترمذي (2683) وأخرجه ابن ماجه (223) وصححه ابن حبان (80).

[18]- نضر الله امرأً: نعمه من النضارة وهي الحسن، والمراد: حسن خلقه وقدره.

[19]- الترمذي: (2659) وأخرجه أحمد (1/ 437) وابن ماجة (230) و (3506) وصححه ابن حبان (74، 75) وفي الباب عن جبير بن مطعم عند أحمد (1/ 183) والدارمي (1/ 75) وصححه ابن حبان (72، 73).

[20]- أبو داود (3658)، والترمذي (2651)، وأخرجه ابن ماجه (261)، وإسناده صحيح، وصححه ابن حبان (95)وفي الباب عن عبد الله بن عمر، وعند ابن حبان (96).

[21]- أبو داود (3664)، وأخرجه ابن ماجه (252)، وصححه ابن حبان (89)، والحاكم 85/1 ، ووافقه الذهبي.

وعن عبد الله بن عمرو بن العاص ب قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعًا ينتزعه من الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يبق عالمًا، اتخذ الناس رؤوسًا جهالاً، فسئلوا، فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا" متفق عليه(22)(23).

العلم وفوائده:

قال تعالى:

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ [سورة الزُّمَر: الآية 9]

---

[22]- البخاري 175/1، 174 ومسلم (2673)، والترمذي (2652).

[23]- رياض الصالحين من أحاديث سيد المرسلين ﷺ بتحقيق وتعليق شعيب الأرنؤوط ص 527، 523.

وقال:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ سورة المجادلة: الآية 11]

وفي الصحيحين عنه ﷺ قال: "من يرد الله به خيراً يفقه في الدين"، "إذا مات العبد انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له" رواه مسلم. حد العلم ما قامت به الأدلة والبراهين، والنافع منه ما تعلق بالدين وكان من العلوم المعينة على الدين، وقد تواترت نصوص الكتاب والسنة على فضل العلم وشرفه وفضل أهله، وإن كل شيء يفتقر إليه، وأن الناس كلهم في الظلمات إلا من استنار بنور العلم النافع ومن الأعمال الصالحة.

العلم خير من المال، العلم يحرسك وأنت تحرس المال، العلم يصحبك في دورك الثلاث: في الدنيا وفي البرزخ ويوم يقوم الأشهاد، والمال إن فرض وجوده صحبك صحبة منكدة في حال الحياة الدنيا، العلم نور يهتدي به في ظلمات الشكوك والجهالات، وحياة تقيم العبد وتوصله إلى الجنات، وما زال علم العالم يعلم أو يعمل به أو يستفاد منه، فصحيفة حسناته في ازدياد في حال الحياة

وبعد الممات، بأي شيء يعرف الله ويهتدي إلى صراط الله، وبأي شيء يهتدي إلى الفرق بين الأحكام الخمسة التابعة لجميع الحركات والسكنات وبأي شيء يهتدي إلى الفرقان بين الهدي والضلال والغي والرشاد، وبأي شيء تعرف الأعمال النافعة، والله لا يتمكن من شيء من ذلك إلا بالعلم، العلم هو الأساس الأعظم لجميع المعاملات وهو الشرط

لصحة الأقوال والأعمال، الجهل داء قاتل، والعلم حياة ودواء نافع، حاجة الناس إلى العلم أعظم من حاجتهم إلى الطعام والشراب، الاشتغال بالعلم من أفضل الطاعات وأجل القربات، مذاكرة العلم تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعلمه وتعليمه ودراسته توجب رضا رب العباد. قال ﷺ: "من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة" رواه مسلم. وقال: إذا مررتم برياض الجنة فارتعوا، قالوا وما رياض الجنة؟ قال حلق الذكر، فرياض العلوم النافعة فيها من كل زوج بهيج.

فيها أجل المعارف وأفضلها، وهو العلم بأسماء الله وصفاته وأفعاله وآلائه. وفيها علم الحلال والحرام، والنافع والضار. وفيها تشخيص ما في النفوس من الخير والرغبات والرهبات. وفيها كيفيات توجيهها إلى فعل الخيرات وترك المنكرات وإلى ما يناسبها من الأمور النافعات. فيها علوم العربية الجليلة على اختلاف منافعها وفوائدها وثمرتها تقيم لك اللسان

وتهديك إلى أوضح العبارات وحسن البيان، وتستعين بها على معرفة معاني كلام الله وكلام رسوله، وتكون آلة لك في كل علم وعمل تسلكه.

وفي هذه الرياض علم أحوال التواريخ والدول وأصناف الأمم، تتمكن فيها من إجتلاء القرون السالفة، ومعاصرة الأمم الغابرة، ثم هكذا تنتقل من قرن إلى قرن حتى تصل بأحوال الأمم الموجودين وتعتبر فيها حكمة الله وسنته في السالفين واللاحقين، فترى الخير والفضل عنوان شرف وسعادة وذكرى جميلة حيث كان، والشر والظلم عنوان شقاء وفضيحة وخزي في جميع الأزمان.

ثم تتجلى فيها عقول الأولين والآخرين، وكيف كان التفاوت الذي لا ينضبط ولا يدرك منتهاه بين أفراد البشر، فهذا لا يتميز عن البهائم إلا بالشكل والنطق من

خسته ودناءته، وهذا يفوق أمة عظيمة في عقله ومعارفه وأخلاقه العالية، وهذا قد سيطرت عليه الشهوات البهيمية فانقاد لها عقله وهواه، وهذا قد ارتفعت همته فوق الثريا فلم تملكه العادات ولم يقدم شيئًا على رضا مولاه.

وهكذا تجد في رياض العلوم كثيرًا من نصوص الكتاب والسنة بنصها أو فحوها أو لازمها، ما يدل على اعتبار جميع العلوم النافعة للدنيا والدين.

وفيها الحث على تعليم الصناعات والمخترعات وامتنان الله علينا بتسخير ما على الأرض وما في باطنها لنستخرج منه جميع ما نقدر عليه من المنافع التي لا يزال الله يعلمها الإنسان شيئًا بعد شيء.

وتجد أن الله أمرنا أن نعلم الجهال والسفهاء كيفية حفظ الأموال وكيفية التكسب فيها واستحصال منافعها،

قال تعالى:

وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ ۖ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَن يَكْبَرُوا ۚ وَمَن كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ ۖ وَمَن كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ ۚ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ ۚ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ حَسِيبًا [سورة النساء: الآية 6]

فأمرنا أن نعلمهم ونختبرهم فيما يليق بأحوالهم، فإذا مهروا في هذا العلم وأبصرنا رشدهم دفعنا إليهم أموالهم، وما داموا في جهلهم يعمهون وفي سفههم يتيهون لا نمكنهم من أموالهم حذر الضياع والنقص، ففي هذا دليل على أن العلم نافع حتى العلوم الدنيوية، وأنه حفاظ للمنافع ودافع للمضار.

لولا العلم لكان الناس كالبهائم في ظلمات الجهالة، ولولا العلم لما عرفت المقاصد والوسائل، ولولا العلم ما عرفت البراهين على المطالب كلها ولا الدلائل، العلم هو النور في الظلمات، وهو الدليل في المتاهات والشبهات وهو المميز بين

الحقائق، وهو الهادي لأكمل الطرائق، بالعلم يرفع الله العبد درجات، وبالجهل يهوي إلى أسفل الدركات(24).

العلم والعمل:

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم. وصلى الله وسلم على محمد القائل فيما روي عنه "طلب العلم فريضة على كل مسلم"(25).

وبعد: فقد أوجد الله الإنسان وأخرجه من بطن أمه لا يعلم شيئًا وجعل له السمع والبصر والعقل والفؤاد واللسان وعلمه ما لم يكن يعلم كما

قال تعالى:

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ [سورة النحل: الآية 78]

---

[24]- الرياض الناضرة للشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي ص 69-73.

[25]- رواه الطبراني وغيره ورمز السيوطي لصحته.

وقال في فضل العلماء والمتعلمين:

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ [سورة الزُّمَر: الآية 9]

وقال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ [سورة المجادلة: الآية 11]

وأمر نبيه أن يسأله الزيادة من العلم

فقال تعالى:

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا [سورة طه: الآية 114]

وقال ﷺ: " من سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا سهل الله له به طريقًا إلى الجنة وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما صنع وفضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب وأن العلماء ورثة الأنبياء وإن

الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر"(26)وقال ﷺ: "من يرد الله به خيرًا يفقه في الدين"(27)، وقال ﷺ: "من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع". رواه الترمذي وقال حديث حسن.

وقال الشاعر:

العلم يرفع بيتا لا عماد له   والجهل يهدم بيت العز والشرف

وقال آخر:

26- رواه أبو داود والترمذي وأصله في مسلم.

27- متفق عليه.

اطلب العلم ولا تكسل فما   أبعد الخير على أهل الكسل

في ازدياد العلم إرغام العدا   وجمال العلم إصلاح العمل

لا تقل قد ذهبت أربابه   كل من سار على الدرب وصل

واهجر النوم وحصله فمن   يعرف المطلوب يحقر ما بذل

فالعلم حياة والجهل موت وما يستوي الأحياء والأموات والعلم نور والجهل ظلمات وما يستوي الظلمات والنور، والعالم بمنزلة البصير والجاهل بمنزلة الأعمى﴿ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ﴾ [سورة فاطر: الآية 19]

وطلب العلم على قسمين فرض عين على كل مسلم ومسلمة وفرض كفاية إذا قام به من يكفي سقط الإثم عن الباقين كعلم القضاء والإفتاء ففرض العين هو الذي تحصل به معرفة الله سبحانه وتعالى ومعرفة نبيه ﷺ ومعرفة دين الإسلام بالأدلة فمعرفة الله بأنه واحد أحد فرد صمد لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أحد وأنه لا إله غيره ولا رب سواه وأنه تعالى يرانا ويسمعنا ويعلم سرنا وعلانيتنا وأنه أمرنا ونهانا وأنه يثيب الطائعين ويعاقب العاصين، والإيمان بالله يتضمن محبته وخوفه ورجاه وطاعته بإمتثال أمره واجتناب نهيه.

ومعرفة نبيه محمد ﷺ بأنه عبد لا يعبد ورسول لا يكذب بل يطاع ويتبع، شَرَّفَه الله بالعبودية والرسالة.

وأنه يجب علينا محبته وتصديقه وإمتثال أمره وإجتناب نهيه، ويجب علينا أن نعرف دين الإسلام بالأدلة من القرآن والسنة ونعرف ما فيه من أوامر فنمتثلها ونواه فنجتنبها وفي مقدمة ذلك القيام بأركان الإسلام الخمسة علمًا وعملاً واعتقادًا ودعوة وأصول الإيمان الستة الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والإيمان بالقدر خيره وشره. ومعرفة الإحسان وهو أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك. فإذا عرفنا أولاً ربنا ونبينا وعرفنا دين الإسلام بالأدلة وجب ثانيًا علينا العمل بهذا العلم وثالثًا يجب علينا الدعوة إلى الله ورابعًا يجب علينا أن نصبر على ما يصيبنا في ذلك

كما قال تعالى:

وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ [سورة العصر: الآية 3]

فأقسم الله في هذه السورة الكريمة أن كل إنسان خاسر إلا من اتصف بأربع صفات وهي الإيمان الصادق المثمر للعمل الصالح وهو الخالص لله الموافق لسنة نبيه ثم التواصي بالحق أي بما أمر الله به ورسوله والانتهاء عما نهى عنه ورسوله والتواصي بالصبر على طاعة الله والصبر عمَّا حرم الله والصبر على أقدار الله

فدلت هذه السورة العظيمة سورة العصر قليلة الألفاظ كثيرة المعاني دلت على وجوب تعلم العلم النافع والعمل به والدعوة إليه والصبر على الأذى فيه ودلت على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر على ذلك وأن من فقد هذه العناصر الأربعة التي تضمنتها السورة أو فقد بعضها فقد خسر كما دلت على ربح وفوز من

اتصف بها ولهذا قال فيها الإمام الشافعي رحمه الله لو فكر الناس فيها لكفتهم.

ودلت على وجوب جهاد النفس وأنه أربع مراتب كما قال الإمام ابن القيم رحمه الله في زاد المعاد في هدي خير العبادﷺ.

1- جهادها على تعلم الهدي ودين الحق الذي لا صلاح لها في معاشها ومعادها إلا به ومتى فاتها علمه شقيت في الدارين.

2- أن يجاهدها على العمل به بعد علمه وإلا فمجرد العلم بدون عمل إن لم يضرها لم ينفعها فإن اليهود علماء فلم يعملوا بعلمهم فغضب الله عليهم والنصارى يعبدون الله على جهل وضلال ولهذا شرع لنا في دعاء الفاتحة سؤال الهداية إلى الصراط المستقيم وأن يجنبنا ربنا طريق اليهود والنصارى المغضوب عليهم والضالين.

3- الثالث من جهاد النفس الذي دلت عليه سورة العصر جهادها على الدعوة إلى الله كما قال تعالي (وتواصوا بالحق)

وكما قال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُحِلُّوا شَعَائِرَ اللَّهِ وَلَا الشَّهْرَ الْحَرَامَ وَلَا الْهَدْيَ وَلَا الْقَلَائِدَ وَلَا آمِّينَ الْبَيْتَ الْحَرَامَ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّن رَّبِّهِمْ وَرِضْوَانًا ۚ وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا ۚ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُوا ۘ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ

[سورة المائدة: الآية 2]

وكما قال تعالى:

قُلْ هَٰذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي ۖ وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ [سورة يوسف: الآية 108]

فالدعوة إلى الله هي طريقة النبي ﷺوهي طريقة الخلفاء الراشدين وإتباعهم إلى يوم القيامة فواجب المتعلم أن يتعلم لينقذ نفسه وغيره من زمرة

الجاهلين وواجب العالم أن ينشر علمه في الناس ليفوز بعظم الأجر ويسلم من الإثم والوزر ولئلا يقع في الكتمان قال تعالى

وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ۖ فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ [سورة آل عمران: الآية 187]

وقال ﷺ"بلغوا عني ولو آية"(28) ودعا لمن بلغ فقال عليه الصلاة والسلام: "نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها فأداها كما سمعها فرب مبلغ أوعى من سامع"(29)وقال أيضًا: "من دعا إلى هدى كان له من الأجر مثل أجور من تبعه لا ينقص ذلك من أجورهم شيئًا"(30) وعكس ذلك من دعا إلى ضلالة وإذا لم يقم العالم بما أوجب الله عليه من العمل بعلمه والدعوة إليه كان من الذين يكتمون ما أنزل الله ولا ينفعه علمه ولا ينجيه من عذاب الله وفي الحديث: "أشد الناس عذابًا يوم القيامة عالم لم ينفعه الله بعلمه"(31)

28- رواه البخاري.

29- رواه الترمذي وقال حديث حسن صحيح.

30- رواه مسلم

31- رواه الطبراني والبيهقي وابن عدي وضعفه السيوطي والمنذري وله أصل أصيل عند الحاكم في المستدرك.

وقال ﷺ: "إن الله وملائكته وأهل السماوات وأهل الأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلمي الناس الخير"(32).

وقال الشاعر:

وكن عاملا بالعلم فيما استطعته ليهدي بك المرأ الذي بك يقتدي

حريضا على نفع الورى وهداهموا تنل كل خير في نعيم مؤبد

أن يجاهد نفسه على الصبر على مشاق الدعوة إلى الله وأذى الخلق في سبيل

دعوته فإذا استكمل المسلم هذه المراتب الأربع التي هي العلم والعمل به والدعوة إليه والصبر على الأذى فيه كان من الربانيين

قال تعالى:

مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِن دُونِ اللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ

[سورة آل عمران: الآية 79]

32- رواه الترمذي وقال حديث حسن.

فمن علم وعمل وعلَّم فذلك يدعى عظيمًا في ملكوت السماء(33).

العلم والعمل

العلم شجرة تثمر كل خلق جميل وعمل صالح ووصف محمود، أخرج الله الإنسان من بطن أمه لا يعلم شيئًا فأمده بالقوى الحسية والمعنوية وجعله سميعًا بصيراً متكلمًا عاقلاً فميزه بذلك على سائر المخلوقات، وعلمه ما لم يكن يعلم وخلق له ما في الأرض جميعًا ليستعين به على طاعته وليشكره على نعمه بأداء ما افترضه عليه فينال بذلك أوفر الجزاء وجزيل الأجر والثواب

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ [سورة النحل: الآية 78]

اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ ثُمَّ رَزَقَكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ۖ هَلْ مِن شُرَكَائِكُم مَّن يَفْعَلُ مِن ذَٰلِكُم مِّن شَيْءٍ ۚ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ [سورة الروم: الآية 40]

33- انظر زاد المعاد في هدي خير العباد لابن القيم (2/ 106، 107).

هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ ۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ [سورة البقرة: الآية 29]

ثم أوجب على الإنسان أن يتعلم ما لا يستغني عنه من العلوم النافعة له في دينه ودنياه ليكون على بينة من أمره بنية خالصة لله تعالى قال ﷺ: "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى"(34)ومن سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة، وإن

الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما صنع وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر(35) وقد رفع الله من أراد به خيراً بالعلم والإيمان

34- رواه البخاري ومسلم.

35- رواه أبو داود والترمذي وابن ماجة وصححه ابن حبان.

قال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ [سورة المجادلة: الآية 11]

وتقوى الله التي أوصى بها الأولين والآخرين لا تحصل إلا بمعرفة ما يتقى من الكفر والفسوق والمعاصي ولا تستقيم إلا بفعل الواجبات وترك المحرمات وامتثال الأوامر واجتناب النواهي فطلب العلم من أفرض الفرائض وأوجب الواجبات، قال ﷺ "من يرد الله به خيراً يفقه في الدين"(36) فيعرف الحق من الباطل والهدي من الضلال والحلال من الحرام والنافع من الضار، وقد قال النبي ﷺ"إذا مررتم برياض الجنة فارتعوا قالوا: وما رياض الجنة؟ قال: الذكر"(37)رياض ناضرة فيها من كل زوج بهيج وفيها يعرف الله ويهدى إلى الصراط المستقيم وفيها يعرف الحلال من الحرام والصلاح من الفساد

36- متفق عليه.
37- رواه الترمذي، وقال حديث حسن.

ويعرف سبيل الغي والضلال وسبيل الهدى والرشاد فكيف يعتاض المسلم عنها مجالس اللهو واللعب وتضييع الوقت، فما هو عذر المسلم عند الله بعدم طلب العلم وهو يتمتع بالعافية والعقل والسمع والبصر وأصناف النعم.

وهو بحمد الله أيسر شيء كتاب الله وسنة رسوله وهي بحمد الله مضبوطة محفوظة وأصول الأحكام التي تدور عليها نحو خمسمائة حديث وتفاصيلها نحو أربعة آلاف حديث(38)

أيرضى المعرض عن العلم أن يكون كالبهائم السائمة لا يعرف معروفًا ولا ينكر منكرًا ولا يميز حقًا من باطل، أيرضى إذا قيل له من ربك وما دينك ومن نبيك لا يدري ما الجواب، وإذا قيل له كيف تصلي وكيف تتعبد أجاب بغير الصواب وكيف تبيع وتشتري وتعامل الناس لم يعرف الحلال من الحرام. إن الاشتغال بالعلم من أجل العبادات وأفضل الطاعات وفي الحديث: "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية ودراسته تسبيح والبحث عنه جهاد وطلبه عبادة وتعليمه صدقة وبذله قربه لأنه معالم الحلال والحرام"، وبيان سبيل الجنة والمؤنس في الوحشة والمحدث في الخلوة والجليس في الوحدة والصاحب في الغربة والدليل على السراء والمعين على الضراء

38- انظر الأحكام في شرح أصول الأحكام لابن قاسم (ج1/ص 9).

والزين عند الإخلاء والسلاح على الأعداء يرفع الله به أقوامًا فيجعلهمفي الخير قادة وفي الهدي أئمة تقتفى آثارهم ويقتدي بأفعالهم وينتهي إلى رأيهم وترغب الملائكة في خلتهم وبأجنحتها تحفهم وفي صلاتها تستغفر لهم ويصلي عليهم كل رطب ويابس حتى حيتان البحر وهوامه وسباع البر وأنعامه والسماء ونجومها والأرض وخزانها(39) والعلم النافع هو الذي يثمر الخشية والتواضع وينفع صاحبه في حياته ويفيده بعد مماته

وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ [سورة فاطر: الآية 28]

إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له"(40).

39- رواه ابن عبد البر في كتاب جامع العلم وفضله وقال هو حديث حسن وروي موقوفا ولعله أشبه.
40- رواه مسلم.

وعن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: سمعت رسول الله ﷺيقول: "الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا ذكر الله وما والاه أو عالمًا أو متعلمًا"(41)وعن أنس قال: قال رسول الله ﷺ"ومن خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع "(42).

وقال أبو الدرداء رضي الله عنه: "كن عالمًا أو متعلمًا أو محبًا أو مستمعًا ولا تكن الخامس فتهلك"(43)وهو الذي لا يعلم ولا يتعلم ولا يحب العلماء والمتعلمين ولا يحضر مجالس العلم فهذا هو الهالك، هذا وإن العلوم في الوقت الحاضر قد انتشرت والمعارف قد اتسعت ولكنه قَلَّ العمل والانتفاع بها وثمرة العلم العمل والعلم بلا عمل كشجرة بلا ثمر والعلم ينمو بشيئين العمل به وتعليمه وبذلك تثبت المعلومات وترسخ في الذهن وقد قيل العلم يهتف بالعمل فإن وافقه وإلا ارتحل.

ومن عمل بما علم أورثه الله علم ما لم يعلم فلا نجاة ولا سعادة للعبد في الدنيا والآخرة إلا بأن يتعلم العلم الشرعي الذي بعث الله به محمدًا ﷺ ثم يعمل به ويعلمه الناس ،ومراتب العلم أربعة سماعه ثم عقله ثم تعاهده ثم تبليغه.

ومراتب العلم والعمل ثلاثة:

41- رواه الترمذي وقال حديث حسن.

42- رواه الترمذي وقال حديث حسن.

43- انظر كبائر الذهبي ص (60).

1- رواية وهي مجرد نقل وحمل المروي.

2- ودراية وهي فهمه وتعقل معناه.

3- ورعاية وهي العمل بموجب ما علمه.

وأكمل أنواع طلب العلم أن تكون همة الطالب مصروفة في تلقي العلم الموروث عن النبي ﷺ وفهم مقاصد الرسول في أمره ونهيه وسائر كلامه وإتباع ذلك وتقديمه على غيره ويعتصم في كل باب من أبواب العلم بحديث عن الرسول ﷺ من الأحاديث الصحيحة.

والعلم النافع المقصود وغيره وسيلة إليه ثلاثة أقسام:

1- علم بأسماء الله وصفاته.

2- وعلم بما أخبر الله به من الأمور الماضية والحاضرة والمستقبلة.

3- وعلم بما أمر الله به من الأمور المتعلقة بالقلوب والجوارح من الإيمان بالله ومن معارف القلوب وأحوالها وأحوال الجوارح وأعمالها قال ابن القيم رحمه الله تعالى:

والعلم أقسام ثلاث مالها من رابع والحق ذو تبيان

علم بأوصاف الإله وفعله وكذلك الأسماء للرحمن

والأمر والنهي الذي هو دينه وجزاؤه يوم المعاد الثاني

والكل في القرآن والسنن التي جاءت عن المبعوث بالفرقان

والله ما قال امرؤ متحذلق بسواهما إلا من الهذيان

طريق التعلم وأسباب فهم الدروس:

للتعلم طرقًا ينبغي للطالب مراعاتها العمل بها ليدرك مطلوبه ويفوز بالنجاح فمنها:

حسن النية بأن يتعلم لإنقاذ نفسه من الجهل وليعرف الخير فيفعله والشر فيتركه و من عمل بما علم أورثه الله علم ما لم يعلم وفي الحديث: "من سلك طريقًا يلتمس فيه علما سهل الله له به طريقًا إلى الجنة" رواه مسلم "إنما الأعمال بالنيات ولكل امرئ ما نوى" متفق عليه.

مذاكرة الدروس قبل شرحها ليعرف السهل والصعب فيشتاق إلى شرحه وفهمه.

الإصغاء إلى شرح المدرس بجميع الحواس.

سؤال المدرس عما أشكل بعد الشرح في نفس الموضوع شرح بأدب وحسن قصد.

وقد قيل: مفتاح العلم شيئان:

(أ) حسن السؤال.

(ب) وحسن الإصغاء.

مذاكرة الدروس بعد شرحها لترسخ في الذهن.

تقوى الله تعالى وطاعته بفعل ما أمر واجتناب ما نهى

قال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ ۚ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ ۚ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ ۚ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا ۚ فَإِن كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ ۚ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ ۚ وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا ۚ وَلَا تَسْأَمُوا أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ ۚ ذَٰلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا ۖ إِلَّا أَن تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا ۗ وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ ۚ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ۚ وَإِن تَفْعَلُوا فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ۗ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ [سورة البقرة: الآية 282]

وقال تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُرْقَانًا وَيُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ۗ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ [سورة الأنفال: الآية 29]

أي علمًا تفرقون به بين الحق والباطل والهدى والضلال والحلال والحرام.

الجد والاجتهاد والمواظبة وحل الواجبات وحفظ الأوقات وتنظيمها والاستفادة منها، وقد قيل من جَدَّ وَجَدَ ومن زرع حصد وعند الامتحان يكرم المرء أو يهان(44).

شروط تحصيل العلم:

44- من أسباب تحصيل العلم أيضًا الدعاء بحصوله:تقول يا عليم علمنيااللهم إني أسألك علمًا نافعًا وأعوذ بك من علم لا ينفع اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وارزقني علمًا ينفعني يا حي يا قيوم يا ذا الجلال والإكرام.

قال الشاعر:

أخي لن تنال العلم إلا بستة ... سأنبيك عن تفصيلها ببيان

ذكاء وحرص واجتهاد وبلغة ... وإرشاد أستاذ وطول زمان

وقال آخر:

بتسع ينال العلم قوت وصحة ... وحرص وفهم ثاقب في التعلم

وحفظ ودرس للعلوم وهمة ... وشرخ شباب واجتهاد معلم

ثمرة العلم: العلم شجرة لا بد لها من زكاة وثمرة وزكاة العلم وثمرته العمل به وتعليمه من لا يعلمه وبذلك يثمر وينمو ويزداد وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم وبالله التوفيق وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

تربية الأبناء كما يجب أن تكون:

سؤال يدور بين أولياء أمور الطلبة ومدرسيهم عن ذلك والواقع أن الكل مسئول أمام الله عمَّا تحت يده، والأولاد نعمة من الله أنعم الله بها وكلف الخلق بشكرها ورعايتها وحفظها، وقد ولدوا على الفطرة السليمة قابلين للخير والشر الذي يلقى عليهم ولذا قال النبي ﷺ: «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه»(45).

ويقول الشاعر:

وينشأ ناشئ الفتيان فينا على ما كان عوده أبوه

45- رواه أبو يعلى في مسنده والبيهقي في السنن والطبراني في الكبير ورمز السيوطي لصحته.

فبصلاح الناس وحسن توجيههم يصلح أولادهم بإذن الله وتوفيقه وقد قال الله تعالى:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ [سورة التحريم: الآية 6]

فوقاية الأنفس من النار تكون بتقوى الله وطاعته بفعل ما أمر به واجتناب ما نهى عنه.

ووقاية الأهل بتعليمهم ما ينفعهم وتحذيرهم مما يضرهم وتأديبهم الأدب الحسن على وفق تعاليم الإسلام أمرًا ونهيًا وفعلاً وتركًا، فما دام الولد في البيت لم يدخل المدرسة فالمسئولية خاصة بولي أمره، عليه أن يرعاه حق الرعاية ويصونه غاية الصيانة وأن يحسن تربيته بقدر المستطاع تربية إسلامية صحيحة فإذا بلغ سن التمييز عَلَّمَه الطهارة وأمره بالصلاة فإذا بلغ عشر سنين ضربه عليها وهدده على تركها، امتثالاً لقوله ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة لسبع سنين واضربوهم عليها لعشر"(46) وذلك لكي يألفها ويتمرن عليها ويدخل حبها في قلبه قبل بلوغه،

46- رواه أحمد وأبو داود والحاكم ورمز السيوطي لصحته.

وعلى ولي أمره أن لا يترك له الحبل على الغارب في فعل ما يهواه ويريده بل يكون رقيبًا عليه يتعهده في تعليمه ما ينفعه وتحذيره مما يضره كما يتعهد البستاني بستانه بالسقي

وإزالة الأعشاب الضارة حتى يبدو صلاحه، وكما يتعهد الراعي غنمه يحفظها من الذئاب والسباع في أرض مسبعة ويتذكر قول الشاعر:

ومن رعى غنما في أرض مسبعة		فنام عنها تولى رعيها الأسد

فإذا سلم الولد إلى المدرسة اشترك في تربيته المدرسون من ناحية وأولياء الأمور من ناحية أخرى، وحينئذ يميل الطالب إلى تقليد المدرس والتأثر بأقواله وأفعاله أكثر مما يميل إلى والديه فعلى المدرس تقوى الله في ذلك وإصلاح نفسه قبل أن يكون مدرسًا وليعلم أنه مسئول مؤتمن فليؤد الأمانة وليحذر من الخيانة فيها في توجيه الطلبة وتعليمهم وتأديبهم وليكن قدوة صالحة للطلبة في قوله وفعله وعمله فهو محط أنظار الطلبة وقدوتهم في الخير والشر والهدى والضلالة إن أحسن وإن أساء.

فالبيت والمدرسة هما الأساس لتكوين الأجيال الصالحة وليست كل البيوت صالحة فليكن المدرس أداة إصلاح كما أن بعض البيوت الصالحة يتأثر أولادهم بمن لم يكن صالحًا فالكل راع ومسئول عن رعيته فليعد للسؤال جوابًا وللجواب صوابًا.

قال العلامة ابن القيم في كتابه القيم: "تحفة الودود بأحكام المولود" من أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى فقد أساء إليه غاية الإساءة وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء وإهمالهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه فأضاعوهم صغارًا فلم ينتفعوا بأنفسهم ولم ينفعوا آباءهم كبارًا كما عاتب بعضهم ولده على العقوق فقال: يا أبت إنك عققتني صغيرًا فعققتك كبيرًا وأضعتني صغيرًا فأضعتك شيخًا.. إلى أن قال: ومما يحتاج إليه غاية الاحتياج الاعتناء بأمر خلقه فإنه ينشأ على ما عوده عليه المربي في صغره فيصعب عليه تلافي ذلك في كبره وتصير

الأخلاق هيئات راسخة له فلو تحرز منها غاية التحرز فضحته يومًا ما ولذلك تجد أكثر الناس منحرفة أخلاقهم وذلك من قبل التربية التي نشئوا عليها ولذلك يجب أن يجنب الصبي إذا عقل مجالس اللهو والباطل وسماع الفحش والبدع ومنطق السوء فإنه إذا علق بسمعه عز عليه مفارقته في الكبر، وعز على وليه استنقاذه منه فتغيير العوائد من أصعب الأمور ويحتاج صاحبه إلى استجداد طبيعة ثانية

والخروج من حكم الطبيعة عسر جدًا وينبغي لوليه أن يجنبه الكذب والخيانة أعظم مما يجنبه السم الناقع فإنه متى سهل له سبيل الكذب والخيانة أفسد عليه سعادة الدنيا والآخرة وحرمه كل خير، ويجنبه الكسل والبطالة والدعة والراحة بل يأخذه بأضدادها ولا يريحه إلا بما تستجم به نفسه وبدنه فإن الكسل والبطالة لها عواقب سوء وندم وللجد والتعب عواقب حميدة إما في الدنيا وإما في الآخرة وإما فيهما فأروح الناس أتعب الناس وأتعب الناس أروح الناس. فالسيادة في الدنيا والسعادة في الآخرة لا يوصل إليها إلا على جسر من التعب.

قال بعضهم: لا ينال العلم براحة الجسد قال: ويعوده الانتباه آخر الليل فإنه وقت قسم الغنائم وتفريق الجوائز فمستقل ومستكثر ومحروم، فمن اعتاد ذلك صغيراً سهل عليه كبيراً.

ويجنبه فضول الطعام والكلام والمنام ومخالطة الأنام فإن الخسارة في هذه الفضلات، وهي تفوت على العبد خير دنياه وآخرته.

ويجنبه الشهوات المتعلقة بالبطن والفرج غاية التجنب فإن تمكينه من أسبابها والفسح له فيها يفسده فسادًا يعسر عليه بعده صلاحه وكم من أفسد ولده وفلذة كبده في الدنيا والآخرة،

وإذا اعتبرت الفساد في الأولاد رأيته من قبل الآباء، وليحذر كل الحذر من تمكينه مما يزيل عقله من مسكر أو غيره أو عشرة من يخشى فساده أو كلامه له أو الأخذ من يده فإن في ذلك الهلاك كله ومتى سهل عليه ذلك فقد سهل عليه الدياثة ولا يدخل الجنة ديوث.

فما أفسد الأبناء مثل تغفل الآباء وإهمالهم واستسهالهم شرر النار بين الثياب فأكثر الآباء يعتمدون مع الأولاد أعظم مما يعتمده العدو الشديد العداوة مع عدوه وهم لا يشعرون، فكم من والد خسر الدنيا والآخرة وعرضه هلاك الدنيا والآخرة وكل هذا عواقب تفريط الآباء في حقوق الله وإضاعتهم لها وإعراضهم عما أوجبه الله عليهم من العلم النافع والعمل الصالح حرمهم من الانتفاع بأولادهم وحرم لأولاد خيرهم ونفعهم لهم وهو من عقوبة الآباء(47).

47- تحفة الودود بأحكام المولد (167، 175-177).

انتهى كلام ابن القيم رحمه الله قال هذا في زمانه في القرن الثامن الهجري فكيف لو رأى جاهلية القرن العشرين وما هو عليه شبابًا وشيوخًا من الانحلال والتدهور في الأخلاق وإضاعة أمر الله ونبذ الحياء بارتكاب محارم الله وترك ما أوجب إلا من عصمه الله، وأصبح الناس في هذا الوقت ثلاثة أقسام: قسم صالحون.. مصلحون وهداة مهتدون وهم الطائفة المنصورة إلى قيام الساعة وقسم صالحون بأنفسهم ولكن أهملوا أولادهم وذويهم وتركوا لهم الحبل على الغارب فتحملوا أوزارهم وقسم غير صالحين بل انحرفوا في أنفسهم عن الصراط المستقيم فضلوا من يقتدي بهم فتحملوا أثقالهم وأثقالاً مع أثقالهم.

فنسأل الله تعالى لنا وللمسلمين الهداية والتوفيق لما يحب ويرضى وحسبنا الله ونعم الوكيل ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم. وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

مسئولية المدرس:

أخي المدرس: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد..لست خائف عليك وأنت تتمتع بالعقل والسمع والبصر والعلم والمعرفة، إن المدرس قد تحمل مسئولية كبرى وفي عنقه أمانة عظمى سيسأل عنها أمام الله يوم القيامة تلك أمانة العلم والعمل والتعليم والتربية والتوجيه لهؤلاء الطلبة.

يجب على المدرس أن يكون قدوة حسنة لطلابه بأقواله وأفعاله، يجب أن يكون مثلاً أعلى في أخلاقه وفي أعماله وفي مظهره، يجب أن يتحلى بالفضائل والمحاسن وأن يتخلى عن المساوئ والرذائل وأن يحافظ على الواجبات والمستحبات ويترك المحرمات والمكروهات، يجب أن يتجنب كل ما يقدح في الدين أو يخل بالمروءة فإن الله أباح لنا الطيبات النافعة وحرم علينا الخبائث الضارة لأجسامنا وصحتنا، وعقولنا وأموالنا رحمة بنا وإحسانًا إلينا. فالحلال ما أحله الله ورسوله والحرام ما حرمه الله ورسوله يجب أن نحافظ على شعائر ديننا عمومًا وعلى الصلوات الخمس في أوقاتها خصوصًا لأنها عماد الدين الذي يقوم عليه، وإن نصلح أنفسنا ونلزمها التقوى والاستقامة لنفوز برضي الله وجنته ونسلم من عذابه وسخطه ولنقود أولادنا وطلابنا إلى الطريق السوي والعمل الصالح فنحن قدوتهم في القول والعمل.

فيا أيها الآباء والمعلمون خذوا بأيدي هؤلاء الشباب وأهدوهم إلى محاسن الدين بغرس محبته في قلوبهم وتعظيمه في نفوسهم بشرح محاسنه وفضائله وما امتاز به على غيره. إن على المدرس واجب توجيه وتربية هؤلاء الشباب تربية إسلامية صحيحة حتى ينشئ جيلاً صالحًا ينفع نفسه وأمته وبلاده ويسعد في دينه ودنياه ولن يكون ذلك حتى يستقيم بنفسه ويقود الطلبة إلى الخير بأفعاله قبل أقواله

فالقول وحده لا يجدي، إن على المدرس تقويم دين الطلبة وأخلاقهم وحسن تربيتهم وتنشئتهم على الفضيلة فإن تعليم الولد في صغره عبارة عن تغذية روحه بما تتهذب به أخلاقه وتزكو أعماله وتحسن مقاصده بحيث يكون ميله إلى الخير ومحبته له ونفرته من الشر وبغضه له ملكة ثابتة في نفسه، وقد أوجب الله على كل مسلم أن يتعلم العلم الشرعي ويعمل به ويدعو إليه ويصبر على ذلك وأن يراقب الله في علمه وتعليمه وفي جميع مجالات حياته:

قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ [سورة الأنعام: الآية 162]

إن العلم شجرة لا بد لها من زكاة وثمرة وزكاة العلم وثمرته العمل به وتعليمه من لا يعلمه قال الشاعر:

وكن عاملا بالعلم فيما استطعته	ليهدي بك المرء الذي بك يقتدي
حريصًا على نفع الورى وهداهم	تنل كل خير في نعيم مؤبد

إن واجب المسلم أن يقابل نعم الله بشكرها بأداء ما افترض عليه وأن يقابل أوامر الله ورسوله بالاستجابة والسمع والطاعة راجيًا ثواب الله خائفًا من عقابه.

أعاذنا الله والمسلمين من طريقهم. أيها الأساتذة الكرام: إن بناء الأمة أمانة في أعناقكم وديعة بين أيديكم فاتقوا الله فيهم ووجهوهم التوجيه السليم وربوهم التربية الصحيحة على ضوء الكتاب والسنة اللذين لن يضل من تمسك بهما ولن يشقى ﴿ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ﴾[سورة الأنفال: الآية 21] وفقكم الله لما يحبه ويرضاه وجعلنا وإياكم هداة مهتدين وهدانا جميعًا سواء السبيل.

ملاحظة:

لوحظ أن بعض الأساتذة هدانا الله وإياهم يتهاونون بالصلاة وهذه معصية كبرى توجب الكفر ودخول النار. ومعلوم أن الصلاة هي عماد الدين الذي يقوم عليه لا يفيد تاركها صوم ولا صدقة ولا أي عمل، وهي الفارقة بين الإسلام والكفر "العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة فمن تركها فقد كفر" رواه أهل السنن، والمدرسون مطلوب منهم تقويم دين الطلاب وأخلاقهم. وفاقد الشيء لا يعطيه، لذا يلزمنا ويتأكد علينا أن نتوب إلى الله تعالى توبة نصوحًا وأن نحافظ على شعائر ديننا عمومًا وصلاتنا خصوصًا وأن نصلح أنفسنا ونلزمها التقوى والاستقامة لنفوز برضا الله وجنته ونسلم من عذابه وسخطه وأن نقود أولادنا وطلابنا إلى الطريق السوي والعمل الصالح بأقوالنا وأفعالنا وأخلاقنا فعيونهم إلينا ناظرة وآذانهم إلينا سامعة ونحن قدوتهم في القول والعمل والخير والشر وعلينا أن نفكر في نعم الله علينا وإحسانه إلينا بكل أنواع الإحسان حيث خلقنا ورزقنا وعافانا وعلمنا ما لم نكن نعلم وخلق لنا ما في الأرض جميعًا وأنعم علينا بالنعم الظاهرة والباطنة لكي نشكره بأداء ما افترضه علينا، فهل يليق بنا بعد ذلك أن نعصيه و

نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ [سورة الواقعة: الآية 60]

أنه لا ينفع عند الله ولا ينجي من عذابه إلا الإيمان الصادق والعمل الصالح

وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُم بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِندَنَا زُلْفَىٰ إِلَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَٰئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ [سورة سبأ: الآية 37]

وطاعة الله ورسوله:

وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّهُنَّ وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ ۚ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۚ وَلَهُنَّ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّكُمْ وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم ۚ مِّن بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ ۗ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ ۚ فَإِن كَانُوا أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ فَهُمْ شُرَكَاءُ فِي الثُّلُثِ ۚ مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَا أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَارٍّ ۚ وَصِيَّةً مِّنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ (12 (تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ ۚ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ (13) [سورة النساء: الآية 14-13]

هذا وإن تمني رحمة الله من غير عمل صالح غرور من الشيطان وعجز بالإنسان وقد بين الله من يستحق رحمته بقوله:

وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا ۚ إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ [سورة الأعراف: الآية 56]

وقوله:

إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ ۚ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ [سورة البقرة: الآية 218]

وقوله:

وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ [سورة النور: الآية 56]

إلى غير ذلك من الآيات.

وقال ﷺ: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت والعاجز من اتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأماني"(48).

48- رواه أحمد والترمذي وابن ماجة والحاكم ورمز السيوطي لصحته.

وأخبر النبيﷺ أن أمته ستفترق على ثلاث وسبعين فرقة كلها في النار إلا واحدة وهي من كان على مثل ما كان عليه النبيﷺ وأصحابه وهم المتمسكون بالكتاب والسنة علمًا وعملاً واعتقادًا ودعوة وحبًا وبغضًا وفعلا وتركا فهل سلكنا طريق محمد ﷺ وعملنا صالحًا لننجو؟؟ أم فينا صبر وجلد على النار؟ أم نحن ممن يكذب بيوم الدين؟ إن الرجوع إلى الحق خير من التمادي في الباطل والموت أقرب إلى أحدنا من حبل الوريد وليس بعد الموت إلا الجنة في نعيم أبدي أو النار في عذاب سرمدي، فاتقوا الله أيها الأساتذة الكرام في أنفسكم وأولادكم وطلابكم.

وقوا أنفسكم وأهليكم نارًا وقودها الناس والحجارة. ولا تكونوا كالذين اتخذوا دينهم لعبًا ولهوا وغرتهم الحياة الدنيا

إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيراً وَانتَصَرُوا مِن بَعْدِ مَا ظُلِمُوا ۗ وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنقَلَبٍ يَنقَلِبُونَ [سورة الشعراء: الآية 227]

إخواني هذه ملاحظة أخ لكم دعاه إليها العمل بحديث "أحب لأخيك ما تحب لنفسك"(49) وحديث "المؤمن مرآة أخيه"(50)

49- رواه أحمد والترمذي بلفظ أحب للناس ما تحبه لنفسك.

50- أخرجه الطبراني بإسناد حسن بلفظ المؤمن مرآت المؤمن.

وقوله ﷺ: "الدين النصيحة" قلنا لمن يا رسول الله قال: لله ولكتابه ولرسوله والمسلمين وعامتهم(51) فتوبوا إلى الله جميعًا أيها المؤمنون لعلكم تفلحون.

واجب الآباء نحو الأبناء:

إخواني الكرام أولادكم وفلذات أكبادكم شباب اليوم ورجال المستقبل أمانة في أعناقكم سوف تسألون عنها أمام الله يوم القيامة. قال ﷺ: "كلكم راع ومسئول عن رعيته" متفق عليه. ألستم تقونهم برد الشتاء وحر الصيف فنار جهنم أشد حرًا

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ[سورة التحريم: الآية 6]

وقد قمتم بتغذية أجسامهم منذ الصغر بالطعام والشراب وستر عوراتهم باللباس وإذا مرض أحدهم أسرعتم به إلى الطبيب المعالج وبذلتم في سبيل ذلك أغلى ما تملكون محافظة على صحتهم وبذلك تستحقون الشكر والثناء والبر والدعاء إلا أن هناك ما هو أهم من ذلك كله وأعظم وهو تغذية أرواحهم وإيمانهم والعمل على إصلاح قلوبهم التي بصلاحها صلاح الأجساد وبفسادها فساد الأجساد

51- رواه مسلم.

كما قال الهادي البشير ﷺ"ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب" رواه البخاري ومسلم.

لذا نلفت أنظاركم إلى ضرورة استعمال ما يلي في حقهم:

1- القدوة الحسنة في القول والعمل قال ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" رواه أبو يعلي في مسنده والطبراني في الكبير والبيهقي في السنن وقال الشاعر:

وينشأ ناشئ الفتيان منا		على ما كان عوده أبوه

2- حملهم على أداء الصلوات الخمس في أوقاتها مع الجماعة في المساجد عمومًا وخصوصًا صلاة العشاء وصلاة الفجر قال ﷺ "ولو يعلمون ما فيهما لأتوهما ولو حبوا" متفق عليه.

وقال تعالى:

وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا ۖ لَا نَسْأَلُكَ رِزْقًا ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكَ ۗ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَىٰ [سورة طه:132]

فيجب علينا أن نمتثل أمر الله ورسوله ﷺ فيهم حيث قال: "مروا أولادكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر" رواه أحمد وأبو داود، وغير خاف عليكم منزلة الصلاة من الدين الإسلامي وأهميتها وعظيم شأنها وما أعد لمن حافظ عليها من الثواب ولمن تهاون بها من العقاب وإنها شعار المسلم وعماد الدين والفارقة بين الإسلام والكفر.

3- العناية بالقرآن الكريم: تلاوة وحفظًا وتفسيراً وعملاً وإن مما يجز في النفس ويؤلم القلب أن أكثر الطلبة لا يحسنون قراءة القرآن الكريم من المصحف نتيجة التساهل والإهمال من الآباء والمدرسين ومن الطلبة أنفسهم لهذا الكتاب العزيز الذي تضمن السعادة والنور والهدى والشفاء لمن تمسك به، وقد تكفل الله لمن قرأ القرآن، وعمل بما فيه أن لا يضل في الدنيا ولا يشقى في الآخرة، وقد كان أصحاب رسول الله ﷺ إذا تعلموا عشر آيات من القرآن لم يتجاوزوها حتى يتعلموا معانيها ويعملوا بها.

لذا ننصح أبناءنا الطلبة أن يلتحقوا بالمدارس الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم الموجودة في كثير من المساجد بعد صلاة العصر وخصوصًا في الإجازة الصيفية

حيث تفتح هذه المدارس أبوابها للطلبة صباحًا ومساءً والتدريس فيها بالمجان فليحفظوا أوقاتهم فيها حتى يكونوا من خير الناس قال ﷺ: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" رواه البخاري.

وليتوجوا آباءهم بذلك ففي الحديث عن النبي ﷺ أنه قال: "من قرأ القرآن وعمل به ألبس والداه تاجًا يوم القيامة ضوءه أحسن من ضوء الشمس في بيوت الدنيا فما ظنكم بالذي عمل بهذا" رواه أبو داود.

4- حملهم على صحبة الأخيار الصالحين الذين عرفوا الحق واتبعوه، وتحذيرهم من صحبة الأشرار والمنحرفين في دينهم وأخلاقهم فالمرء معتبر بقرينه وسوف يكون على دين خليله فلينظر من يخالل فكما يقلد الإنسان من حوله في أزيائهم يقلدهم في أعمالهم ويتخلق بأخلاقهم قال حكيم (نبئني عمن تصاحب أنبئك من أنت، وقال الشاعر:

واختر من الأصحاب كل مرشد إن القرين بالقرين يقتدي

5- حفظ الأوقات فيما ينفع في الدين والدنيا في مذاكرة الدروس وفي تلاوة القرآن الكريم وفي القراءة بالكتب النافعة فإن الأوقات محدودة والأنفاس معدودة وسوف يسأل الإنسان عن عمره فيم أفناه وعن شبابه فيم أبلاه وعن علمه ماذا عمل فيه فالعلم شجرة لا بد لها من زكاة وثمرة وزكاة العلم وثمرته العمل به وتعليمه من لا يعلمه.

أيها الآباء الكرام اعتنوا بأولادكم وربوهم بتربية الإسلام الصحيحة على وفق ما جاء في الكتاب العزيز والسنة المطهرة والسيرة النبوية: أيها الآباء الكرام: اعدلوا بين أولادكم في العطية ولا تفضلوا بعضهم على بعض فإن ذلك من أسباب الحقد والعقوق، أيها الإخوة الكرام: إن مسئوليتنا كبيرة أمام الله في أولادنا وأهلينا ذكورًا وإناثًا لنغرس في قلوبهم محبة الله ومحبة رسوله ﷺ وصحابته الكرام وعباده الصالحين فإن المرء مع من أحب يوم القيامة، علموهم الصدق في القول والعمل والوفاء بالوعد وأداء الأمانة وكونوا قدوة لهم في ذلك.

أيها الأبناء الكرام انتهزوا فرصة الشباب والصحة والفراغ فيما يسعدكم في الدين والدنيا والآخرة وذلك بالتمسك بتعاليم الإسلام الحنيف قولاً واعتقادًا وعملا وصدق الله العظيم إذ يقول:

قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162) لَا شَرِيكَ لَهُ ۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ (163) [سورة الأنعام: الآية 162-163]

وليكن همكم طاعة الله ورسوله:

يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا [سورة الأحزاب: الآية 71]

ثم طاعة الوالدين في غير معصية الله قال ﷺ: "رضا الله في رضا الوالدين وسخط الله في سخط الوالدين" رواه الترمذي وصححه وابن حبان والحاكم. وبالله التوفيق وصلى الله وسلم على عبده ورسوله محمد وعلى آله وصحبه.

مسئولية الطالب:

أخي الطالب: درست من أجل العلم والعمل والنجاح والفوز والكرامة.ومن أجل ذلك يجب عليك ملاحظة ما يلي:

1- حسن النية في التعلم بأن تعلم العلم لوجه الله وإنقاذ نفسك ومجتمعك من الجهل ولتعرف الحق فتعمل به والباطل فتجتنبه ولا يكن همك الحصول على

الشهادة أو الوظيفة فقط فإنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى.

2- العناية بدروسك ومذاكراتها وفهمها وأن تجد وتجتهد في ذلك مع الاستعانة بالله والتوكل عليه فمن جد وجد ومن زرع حصد ومن توكل على الله كفاه ومن استعان بالله أعانه، و من أسباب الفهم والنجاح: أن تذاكر دروسك قبل شرحها ثم تنتبه إلى شرح المدرس بجميع الحواس ثم تسأله عما أشكل عليك ثم تذاكر دروسك بعد الخروج من المدرسة لترسخ في ذهنك.

3- العناية بالقرآن الكريم دراسة وتدبرًا وحفظًا وتفسيراً وعملاً ليكون حجة لك عند ربك وشفيعًا لك يوم القيامة ولتكون من خير الناس قال ﷺ "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" رواه البخاري والقرآن الكريم خير كتاب أنزل على أشرف رسول إلى خير أمة أخرجت للناس بأفضل الشرائع وأسمحها وأسماها وأكملها، كما قال الله تعالى:

حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ ۚ ذَٰلِكُمْ فِسْقٌ ۗ الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ ۚ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا ۚ فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ ۙ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ

[سورة المائدة: الآية 3]

وقد تكفل الله لمن قرأ القرآن وعمل بما فيه أن لا يضل في الدنيا ولا يشقى في الآخرة.

4- المحافظة على الصلوات الخمس في أوقاتها مع الجماعة في المساجد فهي عماد الدين والصلة برب العالمين والفارقة بين الإسلام والكفر.

5- لا بد لك من أصدقاء فإن وفقت لمصادقة الأخيار وإلا ابتليت بمصادقة الأشرار فعليك بصحبة الأخيار (المطيعين لله) ومحبتهم ومجالستهم وزيارتهم والبعد

عن الأشرار (العصاة لله) فالمرء معتبر بقرينه وسوف يكون على دين خليله فلينظر من يخالل وأنت مع من أحببت يوم القيامة.

6- حفظ الأوقات فيما ينفع وصونها عما يضر لأنك مسئول عنها ومحاسب عليها ومجزي على ما عملت فيها والأوقات محدودة والأنفاس معدودة فاغتنم حياتك النفيسة واحتفظ بأوقاتك العزيزة فلا تضيعها بغير عمل ولا تفرط بساعات عمرك الذاهب بغير عوض وأحفظ الله يحفظك واتق الله حيثما كنت واشغل لسانك بذكر الله وجوارحك بطاعة الله واغتنم شبابك قبل هرمك وصحتك قبل مرضك وحياتك قبل موتك وفراغك قبل شغلك وغناك قبل فقرك وتذكر قوله تعالى:

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا سورة الإسراء: الآية 36].

7- بر الوالدين والإحسان إليهما واللطف بهما والشفقة عليهما وامتثال أمرهما ما لم يأمرا بمعصية الله واجتناب نهيهما وتذكر عطفهما عليك وإحسانهما إليك منذ الصغر بالطعام والشراب واللباس والعلاج والعطف والشفقة والحنان والتربية والتعليم وغير ذلك من أنواع الإحسان، وادع الله لهما في الحياة وبعد الممات وتذكر قول تعالى:

وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا [سورة الإسراء: الآية 23]

وقوله ﷺ "رضا الله في رضا الوالدين وسخط الله في سخط الوالدين"(52) وإذا رضي الله عنك فأنت من السعداء وقوله ﷺ: "بروا آباءكم تبركم أبناؤكم"(53) فالجزاء من جنس العمل وما ربك بظلام للعبيد.

52- رواه الترمذي وصححه وابن حبان والحاكم.
53- رواه الطبراني في الكبير الأوسط والحاكم في المستدرك.

8- احترام المدرسين وتوقيرهم وإجلالهم والإنصات لهم والتأدب معهم وقبول نصحهم فليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا ويعرف لعالمنا حقه، وبقدر تأدب الطالب مع المدرسين يكون انتفاعه بالعلم وفهمه له والمعلم شعلة تحرق نفسها لتضيء للناس فلنعرف للمدرسين العاملين المخلصين فضلهم ولنقدر لهم كرامتهم ولنشكرهم على إخلاصهم ونصحهم في سبيل مصلحة أبنائهم الطلبة ولندعو الله لهم بالتوفيق ولنتذكر قول الشاعر:

إن المعلم والطبيب كليهما لا ينصحان إذا هما لم يكرما

فاصبر لدائك إن جفوت طبيبه واصبر لجهلك إن جفوت معلما

9- العمل بالعلم والدعوة إليه والصبر على ذلك ليثمر علمك ويزكو وينمو فتنتفع به، وينتفع به غيرك ومن عمل بما علم أورثه الله علم ما لم يعلم فالعلم شجرة لا بد لها من زكاة وثمرة وزكاة العلم وثمرته العمل به وتعليمه من لا يعلمه ومراتب العلم: سماعه ثم عقله ثم تعاهده ثم تبليغه، ومراتب العلم والعمل ثلاثة: رواية

وهي حمل المروي ودراية: وهي فهمه، ورعاية: وهي العمل به، وقد قال ﷺ: "بلغوا عني ولو آية" رواه البخاري، وقال: "نضر الله امرأً سمع مقالتي فوعاها فأداها كما سمعها فرب مبلغ أوعى من سامع" رواه الترمذي.وقال حديث حسن صحيح،

وقال تعالى:

وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ [سورة التوبة: الآية 122]

وفي فضل العلم والعلماء قال الله تعالى:

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا [سورة طه: الآية 114]

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ [سورة الزُّمَر:9]

وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ [سورة فاطر:28]

وقال ﷺ: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين" متفق عليه. "ومن سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهل الله له به طريقًا إلى الجنة" رواه مسلم. وقال: "من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع" رواه الترمذي.فهنيئًا لطلاب العلم العاملين به بهذا الفضل العظيم والثواب الجسيم.

أخي الطالب: أرجو أن تتذكر دائما هذه النقاط المهمة وأن تقول سمعنا وأطعنا لتفوز بسعادة الدنيا والآخرة، وفقنا الله جميعًا للعلم النافع المقرون بالعمل الصالح. وبالله التوفيق وصلى الله وسلم على محمد وعلى آله وصحبه.

القدوة الحسنة:

أخي المسلم.. غير خاف عليك وأنت تتمتع بالعقل والسمع والبصر والعلم والمعرفة أن الله تعالى أوجب طاعته وطاعة رسوله ورتب عليها سعادة الدنيا والآخرة.. ونهى عن معصيته ومعصية رسوله ورتب عليها شقاوة الدنيا والآخرة قال تعالى:

يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا [سورة الأحزاب: الآية 71]

وقال تعالى:

وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۗ وَمَن يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُّبِينًا [سورة الأحزاب: الآية 36]

وغير خاف عليك أنك قدوة لأولادك وأقاربك، ومن يحيط بك وإذا كنت مدرسًا فأنت قدوة لطلابك بأقوالك وأفعالك، وغير خاف عليك الشيء الذي أوجدك الله من أجله وما أمرك به ونهاك عنه، وغير خاف عليك الحلال والحرام، وأن الحلال ما أحله الله ورسوله والحرام ما حرمه الله ورسوله وأن الله أحل لنا الطيبات النافعة وحرم علينا الخبائث الضالة رحمة بنا وإحسانا إلينا

فلم يحرم علينا ما ينفعنا ولم يبح لنا ما يضر بأجسامنا وصحتنا وعقولنا وأموالنا، لذا وذاك أذكر نفسي وأذكر إخواني المسلمين عمومًا والمدرسين خصوصًا بضرورة ملاحظة ما يلي:

1- أن نكون قدوة حسنة لأولادنا وطلابنا ومجتمعنا بأقوالنا وأفعالنا لنقودهم إلى الخير والسعادة ولن يتسنى لنا ذلك حتى نحقق القدوة برسول الله

لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا [سورة الأحزاب:21]

2- العناية بالقرآن الكريم والسنة المطهرة اللذين لن يضل من تمسك بهما ولن يشقى.

3- المحافظة على الصلوات الخمس في أوقاتها مع الجماعة فهي عماد الدين والصلة برب العالمين.

4- لزوم تقوى الله تعالى بامتثال أوامره واجتناب نواهيه عمومًا وخصوصًا ما قد وقع فيه أكثر الناس اليوم من:

(أ) مخالفة السنة بحلق اللحية وهي اسم للشعر النابت على الخدين والعارضين والذقن كما في كتب اللغة على الرغم من ورود الأحاديث الصحيحة عن النبي ﷺ بالأمر بإعفاء اللحية ونهيه عن حلقها وأمره للوجوب ونهيه للتحريم.

(ب) عادة التدخين الضار بالدين والبدن والصحة والعقل والمال والمجتمع فهو من جملة الخبائث المحرمة بنص القرآن الكريم والمجاهرة به من المجاهرة بالمعصية وقد اتفق على تحريمه ومضرته والمنع منه العلماء المحققون والأطباء المعتبرون.

(ج) تصوير ذوات الأرواح من الآدميين، والبهائم وقد صح عن النبي ﷺ أنه لعن المصورين وأخبر أنهم أشد الناس عذابًا يوم القيامة وأن كل مصور في النار وهي تعم أنواع التصوير بأي وسيلة لما فيه من المشابهة بخلق الله

(د) تبرج النساء وسفورهن ومخالطتهن الرجال وهن عورة وفتنة وقد قال ﷺ: "ما تركت بعدي فتنة هي أضر على الرجال من النساء"(54).

54- رواه البخاري ومسلم وغيرهما.

(هـ) استماع الأغاني الصادة عن ذكر الله وعن الصلاة وخصوصًا أغاني النساء الفاتنات المفتونات وهي تنبت النفاق في القلب وتدعو إلى الوقوع في جريمة الزنا لما فيها من وصف الحب والغرام والهجر والوصال وتؤثر في القلب والإيمان كتأثير السم في الأبدان عافانا الله والمسلمين من ذلك.

(و) لبس الذهب للرجال وإسبال الثياب والسراويل أسفل من الكعبين وما كان أسفل من الكعبين فهو في النار ولا يقبل الله صلاة رجل مسبل كما في الحديث(55) وقد رأى النبي ﷺ في يد رجل خاتمًا من ذهب فنزعه وطرحه وقال: "يعمد أحدكم إلى جمرة من نار فيضعها في يده" رواه مسلم.

أخي المسلم: هذه ملاحظات من أخ لك في الإسلام يحب لك ما يحب لنفسه ويكره لك ما يكره لنفسه.

فتب إلى ربك من هذه الأشياء وغيرها قبل أن تموت.. والله ولي التوفيق.

55- الذي رواه أبو داود بإسناد صحيح.

الفصل الرابع
معاني التربية وأهدافها

إن كلمة تربية من الكلمات الشائعة التداول بين الناس في الحياة العامة ، فلقد مارس الإنسان التربية منذ القدم مما جعل مفهومها يشيع ويتداول بين الجميع ، كقولهم فلان قليل التربية وفلان حسن التربية والأخلاق وهذا الاستعمال الشائع لكلمة تربية لا يعني أن كل من يستعملها يدرك مدلولها إدراكا جيدا ، فقد يكون فهمهم للتربية فهما سطحيا غالبا ما يقتصر على الجانب الأخلاقي فقط إلى درجة أن تعريفها يبدو سهل المنال ، ولكن سرعان ما يتبدد هذا الاعتقاد ويدرك المرء أن تعريف التربية هو من قبيل السهل الممتنع ، ذلك لان التربية بالمعنى العلمي مدلولها أوسع وأشمل مما يستعمله الأشخاص العاديين في حياتهم .

التربية لغة واصطلاحًا

جاء في لسان العرب : ربا الشيء أي زاد ونما واربته أي نميته ، وجاء في القرآن الكريم : يربي الصدقات أي يزيدها وفي المعجم الوسيط : تربى بمعنى نشأ وتغذى وتثقف ، وفي نفس المعجم ربّاه أي نمّـى قواه العقلية والجسدية والخلقية وهكذا نرى أن المعنى اللغوي لكلمة تربية يتضمن العناصر الآتية :

النمو والزيادة.

التغذية والتنشئة .

التثقيف .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التربية ككلمة تستعمل للإنسان وغيره من الكائنات وهو ما ينفي عنها مفهوم الأخلاق الذي ينتفي وجوده عند غير الإنسان.

أما اصطلاحًا فقد تباين معنى التربية ومفهومها تبعا لتباين واختلاف طبيعة الدراسات النفسية والاجتماعية في نظرتها للفرد وللمجتمع ، ذلك لأن العمل التربوي ينصب على تنشئة الإنسان وتكوينه ، كما أن الذي يتولى هذا العمل هو الإنسان نفسه ، والإنسان في تغير وتطور مستمرين في نظرته إلى نفسه وإلى العالم من حوله ، وهذا العالم بدوره في تبدل دائم والمقصود بذلك أن عاملي الزمان والمكان يحددان نظرة الإنسان وتعريفه للتربية ، فمعنى التربية لا يتأثر بمرور السنين فحسب بل باختلاف المكان وهذا ما نجده في الواقع حيث أن لكلمة تربية معنى خاصًا في كل قطر من الأقطار بل إن هذا المعنى لا يكون واحدًا داخل القطر الواحد فالمناطق الريفية مثلًا تحتاج إلى نوع من التربية يختلف عن ذلك الذي يلائم المناطق المزدحمة وبناءًا على ذلك يجب علينا عدم تفسير التربية وشرحها في المجتمعات النامية بنفس الطريقة في المجتمعات المتقدمة أيضًا ،

ذلك لأن التربية في أساسها عملية اجتماعية نفسية تعنى بالفرد وتعكس ما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك ، لذا فالتربية هي مرآة المجتمع وهي كذلك أداة المجتمع في صنع المستقبل واللحاق بالركب المعاصر من خلال إعداد الفرد وتكوين شخصيته بشكل سوي .

وبناءًا على ما تقدم نجد أن التربية تعني "عملية التفاعل المستمر التي تتضمن مختلف أنواع النشاط المؤثرة سلبًا وإيجابًا في الفرد والتي تعمل على توجيهه في الحياة الطبيعية "

أهداف التربية:

بالرغم من محاولة كثير من المربين قديمًا وحديثًا تعريف التربية بتعريف جامع إلا أنهم اختلفوا في ذلك اختلافات كبيرة نظرًا لاختلافهم في تحديد الهدف من التربية من جهة ولاختلافهم في تحديد أهداف المجتمع من جهة أخرى ولكن على الرغم من ذلك نجد أن هناك مجموعة من الأهداف تكاد تكون مشتركة بين أغلب تعريفاتهم ، ومن تلك الأهداف :-

1- تكوين المواطن الصالح

أي تكوين الشخص الذي يمتثل الأوامر والنواهي والقوانين في المجتمع بمحض إرادته.

2-النمو الكامل للفرد .

فالتربية تعد الفرد الإعداد الذي يؤهله لكي يكون متكامل من النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية والخلقية والحركية ...إلخ

3-بناء شخصية الفرد

حيث تعمل التربية على تكوين السلوك وتوجيهه لبناء الفرد في المجتمع من جميع النواحي.

4- تحقيق الكفاية الإنتاجية

حيث يتم الوصول للكفاية الإنتاجية عن طريق الخطط الموضوعة لزيادة إنتاج المصانع والثروة الحيوانية والصناعية والطبيعية وذلك بإنشاء المدارس المتخصصة لإعداد أشخاص مؤهلين لذلك .

5-مساعدة الفرد على التكيف

وذلك بإكسابه الاتجاهات التي تفيده في التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية

.

الأصول التاريخية للتربية:

لقد مر الفكر التربوي بمراحل عديدة وأزمنة وعصور مديدة تطور من خلالها واكتسب المعنى الأصلي له هو وغيره من العلوم والمعارف الأخرى التي بدورها تنشأ وتتطور وتكتسب الحقائق والدقة وتبتعد عن الأخطاء والغموض ، فكلما جاء جيل عالج المفهوم الذي كان عليه الجيل السابق مع الإجتهاد في تحسينه وتطويره وهنا سنسترسل في ذكر المراحل التي تطور فيها الفكر التربوي وكما يأتي :-

1-التربية في المجتمعات البدائية :

امتازت التربية في المجتمعات البدائية ببساطتها وبدائية وسائلها وقلة مطالبها – التي لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى – كما اتسمت بالتقليد والمحاكاة وكان جوهرها التدريب الآلي والتدريجي والمرحلي ، إذ كان الناشئ يقلد عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدا عبوديا خالصا

ونظرا لان المتطلبات الحياتية لم تكن معقدة وكثيرة فلم تكن هناك مؤسسة أو مدرسة تقوم بنقل التراث وكان يقوم بالعملية التربوية أو التدريبية وعملية تكيف الأفراد مع البيئة الوالدان أو العائلة أو احد الأقارب وفي أواخر المرحلة البدائية كان يقوم بها الكاهن أو شيخ القبيلة ، ومن هنا نجد أن التربية البدائية تنقسم إلى نوعين هما :-

التربية العملية (المرئية) :- وهي تقوم على تنمية قدرة الإنسان الجسدية اللازمة لسد الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس والمأوى وكان يقوم بها الأبوان والأسرة.

التربية النظرية (غير المرئية) :- وهي التي كان يقوم بها الكاهن أو شيخ القبيلة من خلال إقامة الحفلات والطقوس الملائمة لعقيدة الجماعة المحلية .

أما أهم خصائص التربية في المجتمعات البدائية فهي :-

1 – تربية عشوائية .

2 –أهدافها واضحة للجميع .

3 – بسيطة إلى أبعد الحدود .

4 – يغلبها الطابع العملي .

5 – تربية جامدة وشكلية ،وهي أن يكون أبناء المجتمع في قالب واحد .

2-التربية في العصور القديمة :

بتطور الحياة وتعقدها أصبح من الصعب على الوالدين أو العائلة القيام بعملية التربية ، ومن هنا نشأت مهنة جديدة هي مهنة المربين أو الإطار الذي يرضى عنه المجتمع ، وكانت العملية التربوية تتم في الساحات العامة أو أماكن العبادة إلى أن تطورت الأمور ونشأت المدارس النظامية ، ومع هذا التحول والتطور ظهرت الكتابة وبدأت الحضارات تسجل نظمها وقوانينها وشرائعها ومن هنا وصلت إلينا بعض المعلومات عن تلك الحضارات القديمة وأساليبها التربوية وطرقها في نقل التراث وتطبيع الأفراد بطابع الجماعة.

3-التربية في حضارة وادي الرافدين

تمتد جذور المعرفة والتعليم في حضارة وادي الرافدين إلى فجر التاريخ إذ بدأ التدوين لأول مرة في تاريخ البشرية في منتصف الألف الرابع قبل الميلاد ، ولعب العراق دورا بارزا في نقل مشعل الحضارة إلى خارج رقعته الجغرافية عبر المراكز الحضارية في سومر وأكد التي ظلت ثقافتها مزدهرة على مدى ما يقرب من ثلاثة آلاف سنة ،

وقد دل مسح النصوص التي يمكن إرجاعها للألف الثالث قبل الميلاد إلى وجود مدارس رسمية في وادي الرافدين في فترة تسبق ظهور الأزمنة البابلية القديمة . كما ظهرت في عصر حمو رابي مدارس لنسخ الكتب وتعليم الناشئة ، ولقد أسست أول مدرسة في العالم في بلاد ما بين النهرين وغدا التعليم نظاميًا في بلاد سومر بعد أن ازدادت المدارس زيادة ملحوظة.

وفي أوائل القرن العشرين تم اكتشاف عدد من الألواح المدرسية كانت مادتها تتحدث عن الإدارة والاقتصاد ، كما تظهر الألواح أن أعداد من مارسوا الكتابة كانوا بالآلاف ، وقد مدتنا الاكتشافات الآثارية بما يتعلق بالمدرسة في بابل القديمة ، إذ بينت أن فيها غرفًا تحتل وسطها مصطبات واطئة من الحجر تسع الواحدة منها لاثنين وثلاثة وأربعة طلاب ، وكانت تنشر مجموعة من الألواح لممارسة الكتابة .

وقد عرف العراقيون القدماء علوم الجغرافيا والرياضيات والحيوان والنبات واللاهوت والتعدين وعلم اللغة فضلًا عن الآداب .

وكانت رواتب المدرسين تدفع من أجور الطلاب ، وان التعليم كان مقتصرًا على الأغنياء وعدد قليل من الفقراء ، وقد كان للمرأة نصيب من التعليم إذ دلت الاكتشافات أن الكثير من النساء في العصور البابلية كن متعلمات .

أما نظام التعليم فقد كان صعبًا إذ كان على الطالب أن يواظب على دروسه يوميًا من الشروق وحتى المغيب ، وسنين الدراسة كانت طويلة فالطالب كان عليه أن يلازم المدرسة منذ صباه إلى أن يصبح شابًا ، وكان مدير المدرسة يدعى "أب المدرسة " وكان يلقب بالأستاذ احترامًا له وكان ينظر إليه بعين

الإجلال والوقار ، أما المعلم فكان يتمتع بمركز اجتماعي مرموق فهو أعلى من الكاهن والضابط والوالي ويلقب بالعلاّمة أو الأستاذ ، أما التلاميذ فكانوا يسمون أنفسهم"أبناء المدرسة "وكانوا يتمتعون أيضًا بمكانة محترمة في المجتمع .

أما فيما يخص المكتبات فقد كانت منتشرة في كل المدن الإقليمية تقريبًا وعلى مسافة منتظمة لكل مكتبة وكانت توجد مدرسة للنسخ ملحقة بها وقد تم العثور على أكبر مجموعة من الألواح والتي كانت تتمثل بالمكتبة الخاصة بآشور بانيبال في نينوى إذ عثر على (2500) لوحة سليمة ومحكمة في مجموعته .

4-التربية في وادي النيل :

اهتم المصريون القدماء اهتماما كبيراً بالتربية إذ كانوا يرون أن المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد ، ونظرًا لتعقد المجتمع والحياة المصرية القديمة كان لابد لابن وادي النيل أن يتقدم خطوات أبعد من الإجراءات التربوية البسيطة التي كانت موجودة في مجتمعات أقل في المستوى الحضاري

وبسبب ذلك التعقد أيضًا لم يكن في المستطاع أن يكتسب الفرد الخبرات اللازمة لخلقه عضوا في المجتمع من مجرد عمليات تقليد الكبار ولهذا كان لابد من وجود نظامًا مدرسيًا وتعليميًا أرقى حيث فتحت المدارس والمعاهد العلمية التي طرق أبوابها التلاميذ ليكتسبوا الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة لمجتمع ضرب سهمًا وافرًا في التقدم الحضاري وخاصة في ميدان الصناعة ، على أن غرض المدارس بصورتها النظامية كان أكثر اهتمامًا بالأمور المتعلقة بتعلم اللغة والأدب وقد اخضع الكهنة لنفوذهم الفنون والحرف ومختلف الأنشطة الفنية العليا في الدولة ولم تكن هذه الفنون والحرف والتعلم في المدارس متاحة لكل من يريد تعلمها .

وقد كان النظام التربوي آنذاك يقسم إلى ما يأتي :-

مرحلة تعليم أولية للأطفال في مدارس ملحقة بالمعابد .

مرحلة متقدمة وهي عبارة عن مدارس نظامية يقوم بالتعليم فيها معلمون مختصون إلا إنها كانت تقتصر على أبناء الفراعنة والطبقة الأولى والخاصة.

مرحلة التعليم المهني .

مرحلة التعليم العالي ، حيث كان لديهم جامعات تدرس علوم الرياضيات والفلك والطب والهندسة .

كما يمكن تحديد اهتمامات التعليم المصري القديم بثلاثة أبعاد هي :-

التدريب المهني: الذي كان يهدف إلى إكساب الفرد مهارات من فروع الحياة العملية .

تعليم الكتابة : وذلك لما للكتابة من أهمية وللكاتب من قيمة في ذلك العصر.

التوجيه الأخلاقي : فالمجتمع المصري القديم يهتم جدًا بالجانب ألقيمي والأخلاقي إذ كانت كتاباتهم مليئة بالأخلاق والحكم .

أما أهم أهداف التربية المصرية القديمة فيمكن إجمالها بما يأتي :-

1 -تعليم أبناء المجتمع مبادئ الاحترام الصحيح للآلهة .

2 - تعليم أبناء المجتمع السلوكيات اللازمة لخدمة الحياة الدينية .

3 - تعليم أبناء الطبقات الراقية مختلف أنواع العلوم النافعة .

4 – نقل ثقافة المجتمع للناشئين .

5 – تعليم أبناء الكهنة العلوم السرية .

وبهذا نجد أن من أهم خصائص التربية المصرية القديمة أنها تربية نظامية ، صارمة ، متنوعة ، واقعية ، قاصرة على القلة القادرة وخاضعة لسيطرة الدولة وطبقة الكهنة

5- التربية الصينية :

تعتبر الصين من الدول المتشددة في المحافظة على القيم والتقاليد لذلك لم تتغير أغلب مفاهيمهم ، فالتراث لديهم مقدس ولا يتغير كما أن الشعب الصيني أمتاز بخضوعه التام للتقاليد وجزئياتها وبتقديسه لها بصورة كلية واستمر هذا الشعب ولفترة زمنية طويلة على الخضوع للماضي وتمثل محتوياته ، فقد خضعت التربية بنظمها ومادتها وأساليبها وأهدافها خضوعًا كليًا للتقاليد القديمة واتصفت نتيجة لذلك بروح المحافظة ومقاومة التجدد ، وظل الأمر كذلك إلى أن جاء كونفوشيوس وأوجد مفهومًا جديدًا للتربية والتي تهتم بدراسة الفضيلة وخدمة الأقارب وأدب اللباس وأشياء كثيرة في شؤون الفلسفة الروحية وكان ذلك يتم عن طريق المدارس التي كانت تهتم بنظام الامتحانات التي يدخلها التلميذ .والكونفوشية ليست نظامًا دينيًا ولا هي نظام عبادة وإنما هي نظام فلسفي يجمع بين الآداب السياسية والاجتماعية وبين الأخلاق الخاصة ،

واستمدت الكونفوشية قوتها من الديانتين البوذية والتاوية في تعاليمهما هذه حيث أوجبت على الطفل تعلم التعاليم الأخلاقية والواجبات الاجتماعية باعتبارها جزءًا أساسيًا من المبادئ الرئيسة للسلوك.

أما أهم أهداف التربية الصينية فيمكن إجمالها بما يأتي :-

1 - تدعيم القيم الأخلاقية.

2 - تربية أبناء المجتمع ونقل ثقافته .

3 -إعداد القادة لتولي شؤون الحكم .

4 - الوصول بأبناء المجتمع إلى طريق الواجب من خلال التربية والتعليم .

نظام المدارس في التربية الصينية :

اتسم هذا النظام بطابعه الخاص والمتميز الذي يهدف إلى سيادة اللغة الصينية والأدب المقدس وبث القدرة على كتابة المقالات وقد اشتمل على مراحل ثلاث خصصت "المرحلة الأولى"لاستذكار أشكال الرموز المختلفة وذلك بحفظ بعض النصوص التي اختيرت للطلبة وحفظ الكتب الدينية ، أما"المرحلة الثانية"

فهي مخصصة للترجمة أي حل الرموز التي سبق وأن تعلمها في المرحلة الأولى في حين خصصت "المرحلة الثالثة"لكتابة المقالات والموضوعات الإنسانية إلى أن يحصل التلاميذ على مهارة وقدرة كافية في هذا الفن تمكنهم وتؤهلهم لدخول الامتحانات والنجاح فيها.

نظام الامتحانات في التربية الصينية :

يعتبر الامتحان والتعاليم الكونفوشية التي يعتنقها الصينيون من أهم القوى والنظم التي أثرت في المجتمع الصيني ونظم الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة التي بوساطتها تمت السيطرة على الطبقة المتعلمة وبالتالي على الحكومة ، وتتكون هذه الامتحانات من ثلاثة أنواع تتدرج حسب صعوبتها وهي كما يأتي :-

أ -امتحانات الدرجة الأولى: وتتميز بما يأتي :-

تجري مرة واحدة كل ثلاثة أعوام في عاصمة المقاطعة .

يشرف عليها العميد الأدبي ذو النفوذ التشريعي على المقاطعة بأكملها.

مدة الامتحان مابين (18 – 24) ساعة .

يطلب فيها من الطالب كتابة ثلاث مقالات في موضوعات مختارة من كتاب كونفوشيوس

نسبة النجاح فيها هي خمسة بالمائة ، ويكرر الامتحان أربع أو خمس مرات لانتقاء العدد المطلوب .

الناجحون في هذا الامتحان هم فقط من يحق لهم أداء امتحان الدرجة الثانية.

ب – امتحانات الدرجة الثانية :وتتميز بما يأتي :-

الغرض منها هو قياس قدرة الطالب على القراءة ومدى كفايته في كتابة الموضوعات الإنشائية.

تجري مرة واحدة كل ثلاثة أعوام في عاصمة المديرية.

مدة الامتحان ثلاثة أيام.

شبيهة بامتحانات الدرجة الأولى من حيث أسلوبها ونهجها إلا أنها أكثر صعوبة وأشمل .

نسبة النجاح فيها هي واحد بالمائة وتكرر ثلاث أو أربع مرات لانتقاء العدد المطلوب.

ج – امتحانات الدرجة الثالثة : وتتميز بما يأتي :-

تعقد في العاصمة بكين .

مدة الامتحان ثلاثة عشر يومًا .

تتكون قاعة الامتحان من عشرة آلاف غرفة حيث تخصص لكل طالب غرفة.

تتعلق الأسئلة بالكتابة عن كونفوشيوس والأدب والأخلاق والفلسفة .

عدم اشتراط أي سن محدد للدخول في هذه الامتحانات .

الناجحون في هذه الامتحانات يؤمل أن يكونوا تلاميذ ضباطًا في حكومة الصين .

6-التربية اليونانية :

من أهم العوامل التي ساعدت على تقدم المجتمع اليوناني ورقيه في المجالات الحياتية كافة والمجال التربوي بشكل خاص هو ما امتازت به بلاد اليونان من جو لطيف قليل التغير يبعث النشاط في الإنسان ويساعده على التفكير والإبداع والتصور، فقد حظيت اليونان بنظام تربوي متميز ًاتخذت فيه شكلا منظما كان أساسا لما سارت عليه التربية في العصور اللاحقة وامتازت هذه التربية بكونها تربية ارستقراطية محصورة بفئة قليلة من المجتمع ،

وفي ضوء هذا العدد المتميز من القلة المفضلة اتسمت التربية بروح التجديد والابتكار وفسح المجال لنمو الشخصية الفردية في الجوانب السياسية والعلمية والخلقية والفنية حيث كانت غاية التربية عندهم هي وصول الإنسان إلى الحياة السعيدة والجميلة وذلك عن طريق وصوله إلى الكمال الجسمي والعقلي معًا ، وبصورة عامة ظهر في اليونان نموذجان تربويان هما:-

التربية الأثينية :

تبدأ التربية الأثينية من الأسرة حيث يعهد إليها بتربية الطفل حتى يبلغ السابعة من عمره فيتم إرساله إلى المدرسة ويبقى فيها حتى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة من عمره وكان يرافق التلميذ في ذهابه إلى المدرسة وإيابه شيخ كبير يقوم بمراقبة سلوك الصبي وعاداته في الحديث ومعاملة الآخرين والمشيفي

الطريق كما أو كلت إليه مهمة تقويم أخلاقه ومعاقبته عند إخلاله بآداب اللياقة .

أما هدف التربية الأثينية فكان يتمثل في"إعداد المواطن الأثيني المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية بحيث يتمكن من الدفاع عن وطنه ويسهم بشكل فاعل في إغناء ثقافته ".

التربية الإسبرطية :

تمثل التربية الإسبرطية التربية اليونانية القديمة في أوضح صورها ومظاهرها إذ لم يطرأ على هذه التربية أي تغير أو تعديل إلا في حالات استثنائية نادرة حدثت عند انهيار دولة إسبارطة.

تبدأ التربية الإسبرطية منذ مولد الطفل حيث يعرض على شيوخ الدولة ليقرروا إن كان يستحق الحياة أو الموت وذلك بعد إجراء عدد من التجارب والفحوص عليه لاختبار قوة احتماله -إذ كانت الدولة هي المسيطرة على التعليم بجميع مراحله المختلفة - وبعد التثبت من صلاحيته للحياة يعاد إلى أمه لتقوم بإرضاعه وتربيته حتى السابعة من عمره ولكن الأم كانت تسير على نظام نصحت به الدولة في تربية الطفل وتنشئته وهو عدم تقييد نموه وحركاته وأن تقسو عليه في معاملته وأن لا تستجيب لمطالبه وكذلك تمنعه من البكاء وتتركه في الظلام حتى يتعود على الصبر وتحمل المشاق وكذلك تحمل الجوع والألم ، وعند بلوغه السابعة يرسل إلى المعسكر العام لتلقي التدريب العسكري .

أما هدف التربية الإسبرطية فكان يتمثل في"إعداد المواطن الإسبرطي المزود بقدر كاف من الكمال الجسماني والشجاعة المتحلي بعادات الطاعة العمياء للقانون حتى يكون الجندي المثالي الذي لا يهزم ".

7- التربية في القرون الوسطى :

تميزت هذه الفترة بظهور الدين المسيحي الذي أحدث تغيرا واضحا في الحياة الاجتماعية في أوربا وقد تبع هذا التغير تغير في النظرة إلى التربية وأهدافها حيث تميزت التربية المسيحية في البدء بنظام رهباني صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي وكانت تتبع كل دير تقريبا مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثمان سنوات ، يتعلم التلاميذ أثناءها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين:-

الأولى:هي حركة إحياء العلوم الأولى قام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده واعتبرت هذه الحركة أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر .

الثانية :فهي الحركة الكلامية المدرسية التي أعلت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم وان جرى خلاف في تقديم أحدهما على الآخر .

أما أهم أهداف التربية المسيحية في القرون الوسطى فيمكن إجمالها فيما يأتي :-

إعداد الفرد المسيحي لمعرفة الرب.

تدعيم المثل الإنسانية.

تطهير الروح وتهذيب الأخلاق.

إصلاح المجتمع من فساد الثقافة اليونانية والرومانية .

تحقيق النموذج الإنساني المثالي في الفرد المسيحي .

8-التربية قبل الإسلام :

امتازت التربية في هذه المرحلة ببساطتها وكان هدفها الأساسي والمنشود هو "إعداد جيل قادر ومؤهل للحصول على ضروريات الحياة وحفظها "وبحكم البيئة الصحراوية لشبه الجزيرة العربية ساد ذلك النوع من التربية القائم على التقليد والمحاكاة والتدرب على القيام بأعمال الكبار بغية تمكين الفرد من كسب العيش والمحافظة على حياته بالدفاع عن نفسه وعائلته وقبيلته ضد أعدائه من بني جنسه وضد الوحوش الضارية .

احتلت الأسرة البدوية دورا كبيرا في عملية التربية واعتبرت من أهم الوسائل في ذلك العصر إضافة إلى دور العشيرة الواضح في هذه المهمة والتي يمكن اعتبارها صورة مكبرة للأسرة ، وتقوم العشيرة والأسرة بتدريب أطفالها منذ نعومة إظفارهم على بعض الفنون والصناعات الضرورية لهم كرمي الرماح والسهام وإعداد أدوات الحرب ، ولم يكن لدى عرب البادية معاهد أو محلات مخصصة للتعليم بل كانت المحلات العامة والمجالس والأسواق والبيوت هي الأماكن التي يحصل بها الناس على بعض العلوم والمعارف كالتنجيم والفلك والطب .

أما التربية عند الحضر فقد امتازت بكونها منظمة تنظيمًا يتفق والمستوى العمري للطلبة حيث يدرس الأطفال في "المرحلة الأولى"بعض المواد الدراسية المحددة كالهجاء والمطالعة والحساب وقواعد اللغة وهي أشبه بمرحلة التعليم الابتدائي وفي" المرحلة الثانية" التي تشبه التعليم العالي حاليا كان الطلبة يدرسون علوما تتناسب ومستوى قدراتهم العقلية وقابليتهم واستعداداتهم كالهندسة العملية وعلم الفلك والطب وفن العمارة

أما طريقة التدريس فقد اتخذت طابع التدريس الفردي حيث كان المعلم يخصص جزءا من وقته لكل تلميذ .

9- التربية الإسلامية :

بعد أن كانت التربية قبل الإسلام مقتصرة على نوع من التعليم المحدود نوعا ما جاء الإسلام بتربية جديدة فحرص على التعليم وحث المؤمنين على طلب العلم فقال تعالى

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ [سورة الزُّمَر:9]

وقال تعالى:

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا [سورة طه: الآية 114]

وقال رسول الله ح"طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ".

وكان للتربية الإسلامية خلفية جسدية تهتم بأخلاق الفرد وتنمية قواه الجسدية وخلق المحارب وبث روح الفضيلة وغرس الصفات النبيلة عنده كالإخلاص والوفاء وكرم الضيافة .

إن جوهر التربية الإسلامية نابع من الفلسفة الدينية الإسلامية وهي أن الإسلام ليس مجرد شريعة ودين وإنما هو فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة تدعو العقول للعمل والتفكير ، أما بالنسبة للمدارس في العصر الإسلامي فأنها لم تكن موجودة بالمفهوم الحديث فقد كان التعليم يتم في المساجد والكتاتيب وحوانيت الوراقين .

إن اهتمام التربية الإسلامية المتوازن بالدنيا والآخرة انعكس على اهتمامها بتربية الإنسان ، حيث اهتمت بجوانب الشخصية المختلفة اهتمامًا متوازنًا

فجمعت بين تهذيب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم ومن ثم اهتمت بتدريس جميع أنواع العلوم وهدفها في ذلك تعميق الإيمان بالله تعالى في نفوس المسلمين من خلال فهمهم لقوانين الكون ونظامه المحكم الذي يدل على عظمة الخالق عز وجل وقدرته ، وهكذا كان للتربية الإسلامية مكانة واضحة وملحوظة في هذا الإطار الحضاري وكان لها أصولها التي جاءت من العصور الجاهلية القديمة وتبلورت بالإسلام الذي رفعها إلى التقدم والانتشار .

أهداف التربية الإسلامية :

نتطرق هنا إلى ذكر مجموعة من الأهداف التي تعتبر من أبرز سمات التربية الإسلامية وهي كآلاتي :-

أهداف دينية : تتمثل في إعداد الإنسان المؤمن بالله العابد له العامل بأوامره ونواهيه .

أهداف روحية : تتمثل في تدعيم القيم الروحية في الإنسان والمجتمع .

أهداف أخلاقية : تتمثل في إعداد الإنسان على خلق عظيم وتدعيم القيم الأخلاقية.

أهداف معرفية : تتمثل في تنمية وترقية القوى العقلية مثل التفكير والتذكر .

أهداف اجتماعية : تتمثل في بناء المجتمع المسلم على أسس التعاون والتكافل الاجتماعي وتدعيم القيم الاجتماعية .

أهداف جهادية : تتمثل في الدفاع عن العقيدة الإسلامية وإعداد الإنسان جسميًا وعسكريًا .

أهداف جسمية : تتمثل بالنظافة والطهارة الجسدية

أطوار التربية الإسلامية :

لقد مرت التربية الإسلامية بأربعة أطوار هي كآلاتي :-

الطور الأول : يتمثل في نمو الإسلام في عهد الرسول الأكرم محمد صلى الله عليه وآله وسلم .

الطور الثاني : يتمثل في عصر الفتوحات الإسلامية.

الطور الثالث : يتمثل في تكوين الحضارة العربية وامتزاج الثقافات مع امتداد الدولة الإسلامية في العهد العباسي حتى ظهور السلاجقة في القرن الحادي عشر الميلادي .

الطور الرابع : بدأ مع الأتراك السلاجقة وحتى سقوط بغداد على يد المغول في القرن الثالث عشر الميلادي.

وسائط التربية الإسلامية :

تعددت وسائط التربية وأماكن التعليم في الإسلام ويمكن اعتبار الأسرة من أهم هذه الوسائط كما لعب المسجد في التاريخ الإسلامي دورا هاما في التربية والتعليم حيث انطلقت منه حلقات العلم سواء كانت لتعليم القراءة والكتابة أو المخصصة للعلم الشرعي بالإضافة إلى الكتاتيب وحوانيت الوراقين حتى ظهور المدارس

وعلى العموم يمكن إجمال أهم المؤسسات والمعاهد التربوية في التربية الإسلامية بما يأتي:-

المسجد : لشرح تعاليم الدين أو لتعلم القراءة والكتابة .

الكتاتيب : ظهرت قبل الإسلام واستمرت معه لتعلم القراءة والكتابة .

حوانيت الوراقين : ظهرت عند العباسيين لغرض تجاري ثم أصبحت ملتقى للعلماء والطلاب .

منازل العلماء : مثل دار الأرقم.

البادية : التي تعتبر مواطن اللغة .

القصور : لتعليم أبناء الملوك والوزراء .

الصالون الأدبي : ظهرت في العصر الأموي واستمرت في العباسي للنقاش والحوار في مختلف العلوم والفنون والآداب .

المكتبات : التي كان من أهدافها تلقي العلم .

المدارس : مثل المدرسة البيهقية والمدرسة النظامية .

نجد مما تقدم إن أهم خصائص التربية الإسلامية هي إنها تربية" شاملة، متنوعة، سلوكية ، مستمرة ، واقعية ، نفعية ، عالمية ، ضميرية".

وهنا نجد من الجدير أن نشير بالذكر إلى أن التربية الإسلامية الحقيقية التي أرسى جميع أسسها وتطبيقاتها الرسول الأعظم محمد ح الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه وقال فيه

﴿ﮗ ﮘ ﮙ ں ں﴾

[سورة القلم: الآية 4]

ومن بعده أهل بيته الطيبين الطاهرين المعصومين الذين قال الله فيهم

وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَىٰ ۖ وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ۚ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً [سورة الأحزاب: الآية 33]

وكذلك صحبهم المنتجبين الذين نهلوا من علومهم وأخلاقهم تمثل أسمى أهداف وغايات التربية الإنسانية الربانية الجامعة لكل ما يصب في خدمة ومصلحة الإنسان ورقيه منذ خلق الله الخليقة وحتى انتهائها إليه.

أعلام الفكر التربوي

إن وعي أي أمة واعتزازها بتراثها يجعل من واجبها التنويه بأعلامها المبرزين الذين أسهموا في عطائها الحضاري وإنجازها العلمي ، وإن الأمم تتبارى حقيقة في تجاذب أطراف الفخار والاعتزاز بمقدار ما لديها من هذه القمم البشرية التي تركت بصماتها على الثقافة والحضارة والتاريخ .

وإذا كان قياس الأمم بأفرادها الأعلام كمًا وكيفًا صحيحًا ، فان الأمة الإسلامية يعلو قياسها في هذا المضمار ، إذ كان لإعلامها السبق في دفع عجلة الحضارة والثقافة وإيصالها إلى المستوى المطلوب اللائق بإنسانية الإنسان ومنزلة الإسلام.

وضمن هذا الإطار سوف نتطرق إلى ذكر بعض أعلام الفكر التربوي العربي والغربي والإغريقي مع بيان عدد من آرائهم التربوية وكما يأتي :-

أ -أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي :

ابن خلدون :

اسمه عبد الرحمن وكنيته أبو زيد ولقبه ولي الدين وشهرته ابن خلدون عاش في الفترة (1332 – 1405)م حيث ولد في تونس من أسرة عربية الأصل تعلم صناعة العربية على يد والده ووعى كثيراً من أصول اللغة والأدب والثقافة حفظ القرآن الكريم وقرأه وهو ابن سبع سنين ، واتصل بأساتذة تونس وأخذ عنهم ما شاء من العلوم والمعارف ، ودرس الدراسات العقلية والفلسفية على بعض حكماء المغرب ، وأجاد الأصول والفقه على مذهب مالك ثم قرأ التفسير والحديث وتعمق في الفلسفة والمنطق ونبغ وهو لم يبلغ العشرين من عمره في كل ما تعلمه وقرأه حتى اقر له أساتذته بالعبقرية والنبوغ.

توفي ابن خلدون تاركًا للبشرية بعده مجموعة من الدراسات والمؤلفات التي مازال العالم يستفيد منها إلى يومنا هذا ومن أروعها" لباب المحصل في أصول الدين" وهو في علم الكلام و" التعريف " وهو سيرة ذاتية و" شفاء السائل "وهو في التصوف و" المقدمة" الذي يعد أهم وأروع وابرز ما كتب ابن خلدون ، ولابن خلدون آراء في التربية يمكن اعتبارها أساس مدارس تربوية فكرية كثيرة فأفكاره قريبة جدا إلى عصرنا الحديث مما جعله مقرونًا بكل ما له علاقة بالأفكار التربوية وعلم الاجتماع .

أهم الآراء التربوية لابن خلدون

إن القرآن الكريم هو أصل التعلم .

عدم استخدام الشدة والعقاب مع المتعلمين .

التأكيد على أهمية الرحلات في طلب العلم .

عدم الإطالة في الفواصل الزمنية بين الدروس .

عدم خلط علمين في وقت واحد أثناء تعليم الصغار .

ضرورة استخدام الأمثلة والخبرة المباشرة في التعليم .

التدرج في التعليم من السهل غالى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد .

ضرورة تعليم اللغة العربية وأن تكون دراستها أساسا لكل علم بغية تمكين التلميذ من إجادة التعبير عما يدور في ذهنه من أفكار وتصورات وكذلك إتقان عملية الكتابة .

ابن سينا :

هو أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سينا ، ولد في صفر سنة " 370 هـ "من أسرة فارسية الأصل في قرية " افشنة " من ضياع بخارى في ربوع الدولة السامانية ، اهتمت أسرته بتعليمه ولم يكن الصبي بحاجة إلى جهد ووقت للتعليم حيث أظهر ذكاء خارقا فقد استظهر القرآن الكريم

وألم بعلم النحو وهو في العاشرة من عمره ثم خاض غمار الرياضيات والطبيعيات والفلسفة وبعد ذلك انكب على دراسة الطب ، ولم يبلغ السابعة عشرة من العمر حتى طبقت شهرته الخافقين وبدأ يتعهد بتطبيب المرضى ومعالجتهم .

عرف ابن سينا بألقاب كثيرة منها :" حجة الحق ، شرف الملك ، الحكيم ، الوزير ، المعلم الثالث ، إلا أن أشهر ألقابه هو الشيخ الرئيس ، وللشيخ الرئيس آراء تربوية في العديد من كتبه التي كتبها بالعربية أو الفارسية والتي منها كتاب "النجاة" وكتاب "الإشارات والتنبيهات " وكتاب " الحكمة المشرقية " غير أن أكثر آراءه التربوية نجدها في رسالته المسماة بـ " كتاب السياسة ".

أهم الآراء التربوية لابن سينا

ضرورة الاهتمام بالتربية العقلية .

استخدام مبدأ الثواب والعقاب في التربية .

الاهتمام بتربية الطفل منذ الطفولة المبكرة .

الاهتمام بالتربية المهنية وإعداد الإنسان للحياة.

إن مصادر المعرفة هي الحواس الخمس والإلهام.

البدء بتعليم القرآن الكريم بمجرد تهيؤ الطفل جسميًا وعقليًا .

ضرورة الاهتمام بالتربية النفسية وأهمية معرفة النفس البشرية .

ضرورة تعليم اللغة والشعر خصوصًا ما يتعلق منه بالأخلاق والصفات الحسنة .

الغزالي :

هو أبو حامد بن محمد بن محمد الغزالي الطوسي ، ولد في طوس عام "450" هـو من عائلة فقيرة تعمل في غزل الصوف ، درس وتعلم في بلدته مبادئ العلوم ثم سافر إلى نيسابور وتلقى فيها العلم على إمام الحرمين أبي المعالي الجويني إمام الشافعية ،

وقد لمع نجم الغزالي وأصبح من علماء الشافعية كما اشتهر بسعة الإطلاع والذكاء والقدرة على المناظرة ، انتقل الغزالي إلى التدريس في المدرسة النظامية ببغداد والتي كانت من المعاهد العليا التي يلتحق بالدراسة فيها نخبة الدارسين في مختلف العلوم والآداب والبحث والمعرفة ، وبعد أن سافر إلى مكة ودمشق والإسكندرية عاد إلى وطنه وقضى بقية عمره في التدريس والوعظ .

ترك الغزالي ثروة علمية روحية دينية تتجاوز السبعين كتابًا في الفقه والمناظرة والدفاع عن الإسلام منها : "المنقذ من الظلال ، ميزان العمل ، فاتحة العلوم ، كما يعتبر كتابه إحياء علوم الدين مرجعًا لكل باحث في التراث والثقافة على مر العصور "

أهم الآراء التربوية للغزالي

قابلية الأخلاق للتعديل .

عدم التصريح بالعقاب للمتعلم .

التدرج في التعليم أثناء تعليم الطفل .

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

عدم اقتصار التربية والتعليم على الذكور فقط.

ضرورة الترويح عن النفس واللعب أثناء التعليم .

أهمية التعلم في الصغر وأهمية مرحلة رياض الأطفال.

ضرورة الاهتمام بالتربية الروحية (التصوف) والأخلاق.

ب - إعلام الفكر التربوي الغربي:

جان جاك روسو :

ولد في جنيف عام "1712 م" ثم أصبح واحدا من أبرز مفكري القرن الثامن عشر بفرنسا لإسهاماته الكبرى في التنوير والتمهيد للثورة الفرنسية التي أثرت

بدورها في أوربا أولا ثم في القارات كلها ، كان روسو عالمًا موسوعيًا له عطاء كبير في أكثر من ميدان ، فقد كان مفكرًا سياسيًا وعالم اختلاق وعارفًا بالفنون والآداب ومتضلعًا في علم النبات

وتركزت شهرته في الفكر السياسي والتربية ، مات سنة "1778 م" تاركًا مجموعة من المؤلفات أهمها" الاعترافات " و " تأملات المتجول المنفرد " و " اميل " الذي تضمن قواعد تربوية جديدة وغير معهودة في بيئة ذلك الزمان والذي اعتبره الكثيرون ثورة في التربية .

ومثل كل العظماء ، فقد تباينت آراء الناس في روسو إلى حد التناقض الصارخ ففي حين اعتبره بعضهم قديسًا حكم عليه آخرون بالجنون وجزم غيرهم بأنه نبي بينما قال عنه البعض الآخر أنه مرشد خطير .

أهم الآراء التربوية لـ (روسو)

أكد على أهمية دور الأم في تربية أطفالها وعدم تسليمهم إلى مرضعات مرتزقات

أن تكون التربية الأولى سلبية أي لا تتضمن بث الفضيلة بل صيانة من الرذيلة وحفظ العقل من الخطأ .

عدم استخدام العقوبة البدنية مع الأطفال.

عدم إكثار المعلم من استعمال الطريقة الإخبارية بل ينبغي أن يكون الطفل معلم نفسه .

عدم تعليم الطفل لغات أخرى حتى سن الثانية عشرة وذلك لعجزه عن الحكم والفهم وعدم تمكنه من المقارنة بين لغته الأم واللغات الأخرى.

البدء بتدريس الأشياء المحسوسة قبل المجردة وان تقدم المادة التعليمية بشكل مشوق .

ترك الطفل للطبيعة يتعلم منها ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد

حتى يقدر عظمة الخالق وقدرته وأن لا يعتمد على الكتب وحدها في التعلم .

عدم الإكثار من الإرشاد وعدم الإفراط في الأوامر والنواهي لان الإكثار منها يميت شعور الطفل وقوة التفكير لديه .

جون ديوي :

يعتبر جون ديوي من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنه خاض في تحديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام الواقع والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة ، ولد في أمريكا سنة " 1859 م" ساهمت والدته في حثه على المثابرة في طلب العلم وكانت شديدة التعلق به وحريصة على تعليمه ، كان ديوي منذ صغره محبًا للقراءة والإطلاع إذ كان يقضي معظم أوقات فراغه في المكتبات ، تلقى تعليمه في جامعة فيرمونت ثم انتقل إلى جامعة جون هوبكنز فحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة وعمل في التدريس .

كانت كتابات ديوي تحمل في طياتها نقدًا لاذعًا للتربية التقليدية السائدة في عصره وعلى مر العصور ، ذلك أنها تعتمد على حفظ المعلومات عن ظهر قلب وتعمل على إعداد المتعلم للمستقبل مع تجاهل الحاضر وتهميش المرحلة التي يعيشها المتعلم .

قام ديوي بتأليف عدة كتب تركز على التربية وعلم الأخلاق والفلسفة وعلم النفس ومن أهم كتبه : " المدرسة والمجتمع " ، " الخبرة والتربية " ، " كيف نفكر " ، "الحرية والثقافة ".

أهم الآراء التربوية لـ (ديوي)

اعتبر أن المدرسة يجب أن تكون وسيلة لتغيير المجتمع .

أن تكون التربية عملية تجديد لبناء خبرة الفرد والمجتمع

التأكيد على ضرورة أن يكون لكل درس طريقة خاصة به .

التأكيد على أهمية الخبرة المباشرة في التعليم (التعلم بالعمل) .

التأكيد على أهمية الرحلات (المزارع ، المصانع) وليس التحدث فقط.

يرى أن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري إذ من خلالها يصبح الفرد وريثا لما حصلته الإنسانية من حضارة .

ج – أعلام الفكر التربوي الإغريقي :

سقراط :

فيلسوف ومعلم يوناني جعلت منه حياته وآراؤه وطريقة موته الشجاعة أحد أشهر الشخصيات التي نالت الإعجاب في التاريخ ، صرف سقراط حياته تمامًا للبحث عن الحقيقة والخير ولم يعرف له أية مؤلفات ، وقد عرفت معظم المعلومات عن حياته وتعاليمه من تلميذه المؤرخ زينفون والفيلسوف أفلاطون بالإضافة إلى ما كتبه عنه أرسطو ، ولد سقراط سنة " 469 ق. م "في أثين الأب نحات وأم قابلة ، وتعلم في بداية حياته الموسيقى والأدب والرياضة ، كان ملبسه بسيطًا وعرف عنه تواضعه في المأكل والملبس .

أهم الآراء التربوية لـ (سقراط)

ضرورة تعليم المتعلمين كيف يفكرون .

تنمية العقل بوصفه أهم جزء في الإنسان.

ضرورة أن تتلقى المرأة برامج التربية كالرجل .

ضرورة اعتماد طريقة المناقشة وسيلة لتبادل المعلومات بين المتعلمين .

أكد على أهمية حفظ المتعلمين للتراث بما يتضمن من معارف وحقائق وفنون من جيل إلى جيل

أفلاطون :

ولد في أثينا سنة " 427 ق.م "لعائلة أرستقراطية سمي بهذا الاسم لعرض كتفيه ، تثقف كأحسن ما يتثقف به أبناء الطبقة الراقية وأظهر ميلا نحو الرياضيات وأخذ الحكمة عن فيثاغورث ، تأثر أفلاطون بفكر أستاذه سقراط وفلسفته إلى درجة يصعب معها الفصل بين أفكاره وأفكار أستاذه وكان لإعدام أستاذه سقراط بالسم وقع كبير في نفسه حيث ظهر ذلك جليًا في كتاباته الأولى التي بينت سخطه على الحكومة هناك ، جعل سقراط معرفة الذات نقطة البداية في كل بحث فلسفي إلا أنه ارجع للفلسفة طابعها العام ، إذ جعلها تستوعب موضوعات الطبيعة وما وراءها والنفس والأخلاق والتربية وغيرها ، وهو يرى أن الإنسان عالم صغير وجد على مثال العالم الكبير الذي يتكون من عالمين هما عالم الثبات وعالم التغيير .

أهم الآراء التربوية لـ (أفلاطون)

أكد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

نادي بإلزامية التعليم للبنين والبنات من سن السادسة .

شدد على ضرورة الفـصل بـيـن الجـنسين أثناء التعـليـم .

إن هدف التربية هو تزويد العقل بكمية كبيرة من المعلومات لكي يقوى ويتدرب .

أكد على ضرورة أن تكون التربية والتعليم للأطفال عن طريق الألعاب والأشياء المحببة لنفوسهم .

أرسطو :

فيلسوف يوناني قديم كان أحد تلاميذ أفلاطون ، ولد عام " 384 ق.م" في مدينة ستاغيرا في شمال اليونان ، كان والده طبيبًا مقربًا من البلاط المقدوني

شغل عدة مناصب كان أهمها قيامه بتعليم الإسكندر المقدوني وقد كان لوالده تأثيراً كبيراً عليه لدخول مجال التشريح ودراسة الكائنات الحية التي منحته القدرة على دقة الملاحظة والتحليل ، رحل أرسطو إلى أثينا للالتحاق بمعهد أفلاطون كطالب في البداية وكمدرس فيما بعد

ومن ثم افتتح مدرسة خاصة به في أثينا ، كتب أرسطو في مواضيع متعددة تشمل الفيزياء والشعر والمنطق ، وهو مبتدع علم الأخلاق الذي لازال من المواضيع التي لم يكف البشر عن مناقشتها مهما تقدمت العصور .

أهم الآراء التربوية لـ (أرسطو)

أكد على أهمية الطريقة الاستقرائية في التدريس .

تدريب المتعلم على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات .

وجوب مراعاة ميول الأطفال وتعدد الأفكار وبالتالي تعدد برنامج التعليم

ضرورة دعم المناهج والكتب المدرسية بالتجارب والوسائل التعليمية والرحلات .

اختيار المواد الدراسية التي تسمح للمتعلم بالوقوف على البنيان المادي والثقافي الأساسي للعلم الذي يعيشه .

الأصول الفلسفية للتربية

الفلسفة :

مصطلح يوناني الأصل مكون من كلمتين "philo"بمعنى الحب و"sophy" بمعنى الحكمة ، فالفلسفة إذن هي حب الحكمة ، وبالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى إلا أن الفلاسفة والمفكرين قد اختلفوا وتناقضوا في ماذا تعني محبة الحكمة ؟ وما زال هذا التناقض والاختلاف قائمًا منذ أن نشأ هذا المصطلح إلى يومنا هذا ، فالبعض يرى بأنها علم دراسة السلوك الإنساني في علاقته بالكون من حوله وبعضهم يرى بأنها مفهوم جامع بما فيه من جماد وحيوان ونبات أما البعض الآخر فيرى بأنها معظم الأسئلة الأساسية التي يمكن أن يسألها العقل البشري بشرط أن تؤثر الإجابة عن هذه الأسئلة في أفكارنا.

وبصفة عامة فالفلسفة هي :"أسلوب منهجي في التفكير في كل ماهو موجود ، يسعى إلى معرفة الأشياء ، حية وغير حية ، من حيث هي كل ، معتمدا في ذلك التحليل والتركيب والنقد والتأمل "

وعلى هذا فالفلسفة طبيعية وضرورية معًا للإنسان ، فنحن نبحث دومًا عن هيكل شامل ، تحض فيه مكتشفاتنا المتفرقة بمغزى كلي عام ، وليست الفلسفة فرعًا من فروع المعرفة فحسب شأنها شأن الفن والعلم والتاريخ ، بل إنها تضم أيضًا وبالفعل تلك الفروع في أبعادها النظرية والمعرفية والمنهجية وتسعى إلى إنشاء صلات فيما بينها .

فلسفة التربية :

إلى جانب اهتماماتها الخاصة ، تنظر الفلسفة في الافتراضات الأساسية

لفروع المعرفة الأخرى ، فعندما توجه الفلسفة اهتمامها إلى العلوم نحصل على فلسفة العلوم ، وعندما تفحص أو تمتحن الفلسفة المفهومات الأساسية للقانون نحصل على فلسفة القانون ، وعندما تتناول الفلسفة التربية نحصل على فلسفة التربية ، وعلى نحو ما تحاول الفلسفة أن تفهم الواقع ككل بتفسيره بأعم أسلوب وأشده منهجية ، كذلك تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية في كليتها الإجمالية. وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى اختيارنا للغايات والسياسات التربوية.

إن التربية تركز على القضايا التي تعالجها والتي تدور حول طبيعة الإنسان والمجتمع والحياة والعلاقة بينهما ،والمربون يثيرون كثيراً من القضايا التي تعالجها الفلسفة مثل طبيعة الإنسان الذي نقوم بتربيته ، وطبيعة الحياة التي نود أن تقودنا التربية إليها ، وطبيعة المجتمع البشري ، وطبيعة المفاهيم والقيم التي نتطلع إليها. لذلك فالتربية لا يمكن لها أن تنمو وتكتمل في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذيها بالجد والابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته للفكر وتطلعاته .

لفلسفة التربية تعريفات عدة فمنهم من يعرفها بأنها" الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية شأنها شأن الفلسفة العامة من حيث أنها تأملية وناقدة وتحليلية " ومنهم من يقول أنها" ذلك الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية فلسفيًا واجتماعيا " وهناك من يقول أنها" تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية ".

ففلسفة التربية إذن تتضمن تطبيق التفكير الفلسفي على ميدان التربية في

مجال الخبرة الإنسانية وبذلك تصبح الفلسفة كما يقول جون ديوي"النظرة العامة للتربية".

وهكذا تكون فلسفة التربية: "النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها والعمل على انسجامها ، وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ".

وظائف فلسفة التربية :

تتضح أهمية فلسفة التربية فيما يأتي :-

تساعد على فهم العملية التربوية وتعديلها .

تساعد على اقتراح خطوط جديدة للنمو التربوي .

إن فلسفة التربية فلسفة تجريبية تنظم الفكر التربوي .

تساعد على فهم العملية التربوية بطريقة أفضل وأعمق.

تعمل على توضيح المفاهيم والفروض التي تقوم عليها النظريات التربوية .

تساعد على رؤية العلم التربوي في كليته وفي علاقته مع مظاهر الحياة الأخرى .

تمد الإنسان بوسائل للتعرف على الصراعات والتناقضات بين النظرية وتطبيقاتها .

تنمي قدرة الإنسان على إثارة الأسئلة مما يساعد على تحقيق الحيوية التربوية .

أنواع فلسفة التربية :

1 - فلسفة التربية المثالية :

الفلسفة المثالية هي أول تيار فكري قدم من خلال أعمال أفلاطون أول فلسفة تربوية مكتوبة، والمثالية تعني المذهب الذي يقول إن الأشياء الواقعية

ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هنالك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة، وقد اتفقت المدارس المثالية فيما بينها على أن الإنسان كائن روحي يمارس حرية الإدارة ومسئول عن تصرفاته.

ويرى أصحاب هذا الرأي أن الغاية من التربية هي الكمال الروحي وسمو الأخلاق. فالتربية المثالية تهدف إلى تنمية السمو الروحي أولاً ويكون على هدي من التوجيه وتوفير المعلومات الصالحة المنظمة فهي تقدم التربية المعنوية الروحية على التربية العقلية. ولهذا تهتم بالآداب والقيم والروحيات التي تتمثل في العلوم الإنسانية أكثر من اهتمامها بالعلوم التجريبية العملية.

المبادئ الرئيسية لفلسفة التربية المثالية :

الإعلاء من شأن الروح وعدت العقل مظهراً من مظاهر الروح وهو مصدر الإرادة والتفكير

الإيمان باجتماعية الإنسان وتوزيع الإنسان بين الخير والشر .

تأثر الإنسان بكل من الوراثة والبيئة في المعرفة والسلوك.

الحد من حرية الإنسان أما لأنه محكوم بالجسد الذي يقوده للشر وأما لأنه محكوم بسلطة دولية.

أن القيم العليا لها حق السيادة ، لأنها ثابتة أزلية وخالدة ولا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق العقل .

التربية في المثالية هي عملية تدريب أخلاقي لإقامة تربية تنتمي إلى الاستعدادات الطبيعية في الإنسان، ولتحقيق الهدف العام لا بد أن يركز المنهج المثالي على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين.

المنهج يشتمل كل خبرة الجنس البشري التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي.

تؤكد المثالية طريقة الاستنباط وطريقة الحفظ والتكرار وطريقة التمثيل.

أهداف التربية المثالية:

1.إن التربية هي العملية للوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحن العقل.

2.إعداد المواطن إعداداً سليماً يكفل أن يتحلى بفضيلة الاعتدال والشجاعة.

3.إنها تهدف إلى إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه، حتى يشب على ما يجب أن يحب، وكراهية ما يجب أن يكره .

4.الاعتماد على التربية العقلية لكي تصل إلى فهم الحقيقة المطلقة وليس في شكل نماذج تجريبية، وتبعاً لذلك لا يكون التعليم تحديدًا أو ابتكارًا.

5.تهدف إلى التربية الفردية والجماعية، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة .

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية :

المثالية والمنهاج : تتبع هذه المدرسة الفلسفية منهاج ثابت غير قابل للتطور.

المثالية وطرق التدريس : تقوم على أساس تدريب الملكات العقلية وترويضها مراعاة لمدرسة الملكات النفسية، ولا تعطي اهتماما لنوعية البناء المدرسي.

المثالية ونوعية المدرس : يجب أن يكون المدرس قادرا على ملئ العقول، وليس أن يكون قادرا وضليعا في موضوع التدريس.

المثالية والتغير : لا تؤمن بالتغير سواء كان على صعيد المجتمع أم على صعيد الحقائق المكتشفة .

المثالية والمشاركة الجماعية: لا تؤمن بالمشاركة الجماعية في رسم المشاكل التربوية وحلها .

الانتقادات التي وجهت إلى فلسفة التربية المثالية

إهمال الجوانب المهارية والأنشطة الإنسانية

جامدة وثابتة وغير مرنة

عدم مراعاة الفروق الفردية

التناقض بين الفكر والتطبيق

المبالغة فيمدح التراث ووصفه بالثابت والإلزامي ، والتركيز على الجانب المعرفي.

أعلت من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد

أما النقد الموجه إلى المنهج المثالي فهو أن هذا المنهج مصمم من أجل صقل العقل ، وصفاء الروح ، ونقل التراث الثقافي.وتقدم المواد الدراسية بصورة منطقية مرتبة لكنها لا تدرس على أساس منالفهم.

ومن الجدير بالذكر هنا أن فلسفة التربية المثالية تنظر إلى المعلم على أنهم صدر المعرفة الأول والأخير وهو المحور الذي تتوقف عليه العملية التربوية أما الطالب فهو مجرد متلقي يحفظ ويستمع ثم يسمع ما حفظه وتكون مثالية هذا الطالب في مدى سكوته وصمته وأدبه بمعنى أن الطالب هو الجانب السلبي الذي يتلقى فقط ولا يبدع أما طرق التدريس في الفلسفة المثالية فكلها تكاد تنحصرفي عملية الحفظ والتسميع فالمعلم هو الملقن والطالب يسمع ما حفظه دون مناقشة أو نقد له.

ومما سبق نستنتج أن التعليم في الدول العربية بشكل عام يقول في مبادئه على الفلسفة المثالية لأن الطالب يحفظ ويسمع دون فهم أو إبداع والمعلم هو المصدر الأوحد للمعرفة والأدب والمثالية تكون عند الطالب المطيع الذي يتبع المعلم والكتاب والمنهج تبعية كاملة ومطلقة دون اعتراض الحفظ ثم الحفظ هو العملية العقلية الوحيدة أو تكاد تكون الوحيدة التي يقوم بها الطالب.

2- فلسفة التربية الواقعية :

تمثل الواقعية فلسفة جديدة ومقابلة للمثالية ، فقد جاءت كرد فعل للآراء التي قدمتها الفلسفة المثالية ، فبعد أن كانت المثالية ترى أن العقل هو مصدر المعرفة وترسم صورة مثالية ونموذجية لعناصر المؤسسة التربوية ، ظهرت الفلسفة الواقعية لتبين أن العقل لا يعد مخزنا للحقائق بذاته ، وإنما هي موجودة خارج الذهن وعلى الإنسان أن يحصلها بنفسه ، كما شددت على ضرورة أن يكون التعامل في المؤسسة التربوية واقعيًا وليس مثاليًا .

يرى الواقعيون في التربية أن تكون الدراسة في المدرسة وما يكملها من نشاطات وخبرات وكسب مهارات شديدة الصلة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميذ، حتى لا يكون هناك انتقال مفاجئ للتلاميذ من مدرستهم إلى مجتمع حياتهم العامة.

أما التربية التقليدية التي تعمد إلى اختزال المعلومات وحفظ المقررات وتجاهل النشاطات والمهارات فهي في نظرهم لا تعد تربية بالمعنى الصحيح.

المبادئ العامة لفلسفة التربية الواقعية :

لا تؤمن بوجود قوى فطرية موروثة قبل الولادة ، بل تؤكد على أن الإنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الوراثة.

تؤمن الواقعية بأن الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي ، فإن الحرية الفردية لا تتحقق إلا في حالة تمتع الفرد بجميع الامتيازات والحقوق الخاصة وهذا لا يكون إلا في حالة تقليص سلطة الحكومة على الأفراد.

التربية عملية تدريب للإنسان على العيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام.

إن من أهم الأهداف التي تؤكدها هذه الفلسفة التربية الجسمية وتدريب

الحواس والاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريب وتشجيع المدارس العلمية والمهنية بالأنشطة والممارسات داخل المؤسسات التعليمية والاهتمام بالفروق الفردية.

تؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية وأن تسمح للمادة الدراسية للطالب بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه ، وأن يكون محتوى المناهج يشمل العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة من حيث المادة العلمية وأسلوبها في البحث.

أن تكون طريقة التدريس ملائمة لشخصية المتعلم وإعداده للحياة وتؤدي إلى تكامل شخصيته .

تسعى الواقعية إلى جعل الطالب شخصاً متسامحاً ومتوافقاً توافقاً حسناً وأن يكون منسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية.

أن التربية بيد المعلم بوصفه ناقلاً للتراث الثقافي والمعلم هو الذي يحدد المعرفة في العملية التربوية فدور المعلم مساعدة الطلبة للوصول إلى الحقائق.

أهداف فلسفة التربية الواقعية :

العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له أن يكون عقلًا منطقيًا.

العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة .

التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية

التلميذ:

تهدف التربية عند الواقعيين إلى إتاحة الفرصة للتلميذ ، لأن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً وأن يكون في الوقت نفسه جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية. وتهدف التربية إلى تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية في آن واحد

المنهج الدراسي:

رفض الواقعيون المنهج الدراسي المعقد الذي يميل إلى المعرفة المستمدة من الكتب، ويؤكدون المنهج الذي يركز على وقائع الحياة ، وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية.

المعلم:

ترى الفلسفة الواقعية أن مفتاح التربية بيد المعلم باعتباره ناقلا للتراث الثقافي وعليه يجب أن يكون متعاونًا مع تلاميذه ويقدم لهم المساعدة ويعلمهم الاعتماد على النفس.يعرض المعلم المنهج العلمي بطريقة موضوعية بعيدا عن ذاتيته لكنه مندمجا معه ،وأن تسوده الواقعية.

طرق التدريس:

تعتمد طرق التدريس الواقعية على النظرة الترابطية فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية وتحديد المثيرات والاستجابات فلكل مثير استجابة معينة ومن ثم تقدم للمتعلمين بطريقه تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد ويكرر أحداث المثير لكي تتبعه الاستجابة الصحيحة ويكافأ المتعلم كلما قام بالاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى تقوية الرابطة التي تؤدي إلى التعلم. أنها تنطلق من تعلم الأجزاء حتى يتم تعلم الكل متفقه مع النظرية التجزئية للمدرسة السلوكية وتفضل استخدام آلات التعليم .

الانتقادات الموجهة إلى فلسفة التربية الواقعية:

لم تهتم التربية الواقعية بالتلميذ وميوله ورغباته ، اعتقاداً منها أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور أو نزعات طارئة وعارضة وهي أشياء متغيرة. لكن الحقائق والأساسيات العملية التي يحتويها المنهج هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة

اعتمدت الثنائية إذ قسمت العالم على مادة وصورة،و أكدت على الجانب المادي أكثر من الجانب الروحي، وهدفت الواقعية إلى التكيف مع البيئة المادية أكثر من البيئة الروحية.

إن هناك من الحقائق ما لا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أدواته المعروفة وبهذا يكون العقل قاصراً في تفسيرها.

3- فلسفة التربية البرجماتية:

تعد الفلسفة البرجماتية ثورة على الفلسفات التي تعتمد على الجوانب النظرية فقط ، والتفكير العقلي المجرد للوصول إلى حقائق الأشياء ، إذ ترى أن كل شيء لابد أن يخضع للتجريب من اجل إثبات صحته أو عدم صحته ، ولذا فإنها تمثل اتجاهًا تقدميًا جديدًا في الفكر الفلسفي .

فالبرجماتيون يدعون إلى الاعتماد على التجارب العملية التي يقوم بها التلاميذ أنفسهم تحت إشراف المدرس وتوجيهه. ولهذا يحرصون أن توضع أمام التلاميذ مشكلات تستدعي منهم التفكير الجاد والاهتمام الحقيقي وتجعلهم في مواقف تثير فاعليتهم الذاتية.

المبادئ العامة لفلسفة التربية البرجماتية :

أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية.

إن للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك.

المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها.

التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل.

استبعاد الطرق الشكلية في التدريس والاعتماد على ميول الأطفال.

الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية.

إن المعرفة تأتي للفرد عن طريق الخبرة.

أهداف فلسفه التربية البرجماتية:

العمل على تنويع التعليم والدعوة إلى توفير خيارات واسعة إمام المتعلمين من خلال توفير أنساق متنوعة من التعليم.

تحرير عقول المتعلمين والمعلمين من ظاهره النسيج الذهني والتصلب في الرأي وتجاوز الأفكار التقليدية والمتخلفة وغير النافعة.

المساعدة على توجيه قرارات العاملين في المؤسسة التربوية من خلال حفزهم على الربط بين الجانب الفكري والعملي.

تشجيع العاملين في الحقل التربوي على الإسهام الجاد في بحث المشكلات الاجتماعية وتفسيرها من منظور تربوي.

أهمية التفاعل والترابط بين الخبرات لان الخبرة الفاعلة تعتمد على سابقتها وتتأثر بها وتؤثر في الخبرات اللاحقة

التأكيد على أخلاقية مهنه التعليم وتتوقع من المعلم إن لا يحجب خبرته عن المتعلمين. وان لا يقدمها بطريقه واحده. وان لا يمنع طلبته من التعبير عن خبراتهم بل يتوجب عليه إن يشجعهم على التعبير عما يجول بخواطرهم وان يوفر لهم الظرف المناسب لتأدية هذه المهمة.

تنمية الوعي الاجتماعي وأن تفاعل الفرد مع هذا الوعي الطريق الوحيد للتجديد والتطوير الاجتماعي.

الانتقادات الموجهة إلى فلسفة التربية البرجماتية:

تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها ، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه

أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية .

لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، فهي بذلك تأكد التنافس ، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.تقدم التلميذ للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية

فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.

يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة

والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد .وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية .

التربية المقصودة وغير المقصودة

(التربية المدرسية واللامدرسية)

هنا كما يعرف بالتربية المقصودة والتربية غير المقصودة.. فالتربية في المنزل أي التربية التي يقوم بها الوالدان لا تخضع لمعايير قصدية وقيود صارمة إلى حد ما حيث أن الطفل يتحرك في البيت بحرية شبه كاملة، وهذا النوع من التربية يسمى التربية غير المقصودة .أما في الحضانة أو المدرسة أو أي مؤسسة تعليمية، فإن حركة الطفل تتم وفق نظام معين تتحكم فيه قيود النظام من جهة والحالة الجماعية في المؤسسة من جهة أخرى، لذا فإن تربية المدرسة تسمى التربية المقصودة .

فالتربية المقصودة إذن هي الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين.

إلا أن هذا لا يعني أن ما يتعلمه الفرد خارج المدرسة أقل أهمية عما يتعلمه داخلها، ولكننا نقصد أن ما يتم خارجها يحدث تلقائياً بلا ضبط ولا توجيه ولا تنظيم ولا متابعة ولا قياس، كما أنه يحدث عن طريق عوامل غير متخصصة

فطرفا العملية التعليمية ليسا : الطفل والمدرسة، ولكنهما الطفل والمجتمع . وليست المدرسة بما فيها من معلمين وعاملين وأدوات وكتب إلا وسيلة توصيل بين الطفل والمجتمع. ومن ثم فمادة التعليم وقيمه وأساليبه كلها تُستمد من المجتمع وحاجاته .لم تعد مسألة التربية وأثرها في السلوك المستقبلي للإنسان، مسألة علمية، أو عملية غامضة، فهي من أوضح القضايا في منطق العلم. فالعناصر التربوية في الحياة المدرسية لها أكبر الأثر في تكوين الشخصية، وتشكيل هويتها.

فالطفل في عالمنا المعاصر يقضي الشطر الهام من حياته في أجواء المدرسة،

فهو يبدأ حياته في أحضانها، ومنذ دور الحضانة ورياض الأطفال يتدرج في مراحل حياته بين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة، فهو يقضي حياة الطفولة والمراهقة والشباب في نظام حياتي مخطط ومصمم وفق أسس وأهداف ومنهج محدد.

لذا فهو ينشأ وينمو وتتكون شخصيته وفق فلسفة التربية والنظرية الحياتية التي تتبناها المدرسة، سواء المدارس التي تديرها الدولة، أو الإفراد والمؤسسات، فهي تعمل على صياغة نمط الشخصية، ولون السلوك.

فالمدرسة التي تتبنى الفكر المادي من خلال منهجها، والأجواء التربوية فيها وطريقة الممارسات السلوكية المختلفة وتربي الفردية والإباحية ولا تعتني بقيم الأخلاق والإيمان بالله، فإنها تنتج شخصية إباحية، تبحث على مستوى السلوك الفردي عن اللذة والمتعة، وتنساق وراء الشهوات والدوافع الغريزية الشاذة من غير ضوابط، وهي على الصعيد الاجتماعي والسياسي تنتج عقلية مادية رأسمالية.لذا فإن الإصلاح والتغيير العام، يبدأ بشكل أساس من المدرسة في فلسفتها التربوية، ومناهجها وطرق الحياة فيها، وشخصية المعلم الممارس للتعليم.

فإن العناصر المدرسية " المنهج وأسلوب الحياة والتعامل داخل المدرسة والمعلم " تساهم بمجموعها بتكوين وبناء الشخصية.

فالمدرسة تربي الطالب على أن يعيش مع عشرات، أو مئات من الطلبة، ويتعامل مع مختلف الشرائع والأذواق والطبائع، ويكتسب منهم.

كما تقوم المدرسة التي تبني الحياة التربوية فيها على أسس فلسفية محددة بغربلة الأوضاع الاجتماعية، وانتخاب ما يوافق فلسفتها، ورفض ما لا ينسجم مع أهدافها، لذا فهي نموذج مصغر لمجتمع ودولة.

وليس هذا فحسب، فالمدرسة تشكل بالنسبة إلى الطالب، ومنذ يبدأ بالإحساس بفهم شخصيته، ونمو التفكير بالمستقبل الذي يأخذ بالسيطرة على تفكيره وطموحاته، تكون بالنسبة إليه هي الوسيلة الأساسية التي يحقق من خلالها أهدافه الحياتية، وطموحاته المستقبلية.

لقد كان بالإمكان أن يتم إشباع كل الحاجات التربوية والتعليمية عن طريق المشافهة ، وعن طريق مجموعة من العمليات البيئية المختلفة التي يقوم بها علماء الدين وكبار السن وأهل الحرف وأهل الخبرة في المجتمع لتعليم الأفراد كيفية تأدية أدوارهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . تلك صورة لمجتمع الأمس ، مجتمع بلا مدارس .

لكن هذا الأمر تغير مع تغير الزمن وتطور العلم وتعقد الحياة ، فلم تعد الوسائل التقليدية السابقة قادرة على ملاحقة التطور العلمي ،

ولم يعد معلم والأمس قادرين على تعليم المحتاجين للمعرفة ، لأنهم في الأصل يعلمون ما يعرفون ، وما يعرفونه في الغالب قليل . ومن ثم أصبح الأفراد بحاجة إلى وسائل أخرى تحقق لهم أهدافهم من التعليم ، وتحقق لمجتمعهم ما يطمح إليه من المعرفة والخبرة . وبالتالي تحول المجتمع من حالة اللامدرسيه إلى مجتمع المدارس ، بحيث اضطلعت المدارس بالمهمة بشكل منظم ومقصود وبوسائل ذات كفاءة عالية .

واليوم تنطلق الرؤى التربوية من جديد للعودة إلى المجتمع اللامدرسي فهل يستطيع هذا المجتمع الحديث إذا خلا من المدارس ، أن يقدم ما لم يستطع تقديمه المجتمع القديم (مجتمع المدارس) ؟

لقد تلقت الدول النامية نظام التعليم الغربي ونقلته دون عناء أو تحوير ، اعتقادا منها بان ثمة ارتباط بين التقدم وانتشار المدارس في تلك الدول ، فانتشرت المدارس في الدول النامية حتى أصبحت سلعة اجتماعية اقتصادية جيدة ،

وأصبحت آمال الناس متعلقة بالمدرسة وزاد الطلب على التعليم واهتمت الدول بالناحية الكمية في التعليم ، وتنافست في زيادة التعليم الأساسي ، وأصبح الهدف من التعليم هو الحصول على الشهادات بغض النظر عما تقدمه تلك الشهادات من فائدة أو جدوى اقتصادية ، وفي نفس الوقت زاد الإعراض عن الفرص التعليمية الأخرى –ما لم تكن تعطي شهادات- بالرغم من جودتها.

هذا الاكتظاظ والطلب الغير مقنن وتزايد الإنفاق على هذا النوع وهذا النموذج من التعليم تزايدا فاق كل التوقعات حتى زادت كلفة التعليم في بعض الدول النامية إلى 20% ، دفع الدول إلى التفكير في مدى كون التعليم استثمار فاشل على عكس ما كان يتوقع .وما إذا كان هناك أساليب جديدة أقل كلفة وأكثر فائدة وتحقيقا للأهداف المرجوة من التعليم .ومن هنا بدأت إثارة قضية اللامدرسية .

واللامدرسية قضية لم تكن وليدة هذا العصر بل كان لها إرهاصات بدءًا من القرن الثامن عشر على يد المفكر الشهير "جان جاك رسو "الذي رأى أن التعليم الذي يقدم في المدارس يفسد الأطفال ، لأنها لا تقدم الصورة الحقيقية لما يحدث في المجتمع من أمور سلبية وسيئة

وأن الأفضل هو أن نتركهم يواجهون الواقع أو الطبيعة فهم بطبيعتهم الخيرة وهي بطبيعتها الجميلة سوف تنتج أطفالا أسوياء .

والاتجاه اللامدرسي يعني عدم الاعتماد على المؤسسات التعليمية النظامية للقيام بمهمة التربية والتعليم، بل لابد أن تستثمر كافة القوى والمؤسسات في هذه المهمة .

كما يجدر الإشارة إلى أن اللامدرسية كفكرة دعا إليها بعض المفكرين ، ليست صورة واحدة بل إن لها صورتان إحداهما المعتدلة - وهي ما تم تعريفه آنفًا -، والأخرى المتطرفة ، وهي التي تنادي بإلغاء هذه المؤسسة النظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى .

ولكن ما هي المبررات التاريخية والتربوية والمجتمعية التي يطرحها الداعون إلى اللامدرسية ؟

فيما يلي مجموعة من المبررات التي أوردها أصحاب الدعوة إلى التربية اللامدرسية ، سواء منهم المتطرفون أو المعتدلون وهي كما يأتي :-

1. تزايد كلفة التعليم المدرسي ، في الوقت الذي أصبح العائد من التعليم في كثير من الأحيان عائدًا سلبيًا في الدول النامية خاصة .بالإضافة إلى معدلات التسرب والرسوب المرتفعة .

2. أن التعليم المدرسي الجامد المتتابع ،يستغرق وقتًا طويلا من عمر الإنسان

3. أنه بالرغم من التطور والرقي الذي تعيشه المجتمعات إلا أن هناك خللا واضحًا في القيم والمعلومات، وأن من أسباب هذا الخلل: المدرسة ، وأن إصلاحها لن يفيد وبالتالي فلا بد من الاستغناء عنها .

4. أن الإلزام في التعليم وإكراه الطفل على التعلم يناقض مبدأ الحرية ، فالفرد هو الذي يقرر بنفسه متى وأين وكيف يتعلم .

5. إن اعتماد الإنسان على المؤسسات يعني: تزايد استهلاكه لما تنتج تلك المؤسسات ، ومن ثم سيتم تحديد الفقر بأنه : قلة ما يستهلكه من تلك المؤسسات ، ولأن الفرصة للدخول لتلك المؤسسات ليست متاحة للجميع ، خاصة في مستوياتها العليا (التعليم العالي) فإن ذلك يزيد من التفاوت الطبقي بازدياد الفقراء ، باعتبار أن من لم يدخل تلك المؤسسات يعتبر فقيراً.

6. إن المدرسة انعكاس لما يوجد في المجتمع أي أنها تكرس الممارسات السلبية الموجودة خارجها كالطبقية ، والإرستقراطية ، والتكاثر البيروقراطي والسلبية..إلخ

7. إن كثير من الناس يحصلون على معظم معارفهم من خارج النظام المدرسي

وأوضح مثال كما يقولون: إن الأطفال يتعلمون لغتهم الأولى بطريقة عشوائية ، وان كثير من المهارات والمعارف يمكن أن يتعلمها الطالب -إذا كانت لديه الرغبة لذلك- بطريقة أسرع مما لو تعلمها في المدرسة .

8. إن المدرسة وحدها لا تستطيع حمل عبء الدور المتوقع من التربية في التنمية ، وإنما يتحقق هذا الدور بقيام صيغ تعليمية أخرى ، إلى جانبها .

أولويات التعليم اللامدرسي المطلوب :

من الطبيعي أن تتحدد الأولويات التعليمية بناء على أمرين مهمين وهما : الفئة أو الجماعة المستهدفة ، والحاجات التعليمية المرجو تحقيقها للأفراد، وبالتالي فإن الأولوية ستوجه إلى الفئات التالية :

1. الأميون الذين يحتاجون إلى الجهد المركز لمحو أميتهم وتعليمهم حرفة تنفعهم .

2. الشباب والصغار الذين تسربوا من التعليم المدرسي ، وتم قذفهم في سوق العمل من غير تدريب ولا تعليم.

3. العاطلون عن العمل سواء منهم المتعلمون أو غير المتعلمين ، من أجل إعادة تأهيلهم وتهيئتهم للدخول إلى الحياة العملية .

4. المرأة وخاصة في المناطق النائية والفقيرة والتي حالت الظروف الاقتصادية أو الظروف الاجتماعية دون التحاقها بالتعليم المدرسي .

5. المحرومون من التعليم وخدماته ، خاصة في المناطق النائية والمعزولة التي يصعب الوصول إليها .

6. المعوقون وذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من مشكلات نفسية أو صحية تحول دون انخراطهم مع أقرانهم الأصحاء والأسوياء .

7. المهاجرون إلى مناطق وأقاليم تختلف عن ثقافتهم وقيهم ، أو المهاجرون الفقراء من الريف إلى المدينة ، بحيث يستفيدوا من التعليم اللامدرسي في تدريبهم وتأهيلهم للانخراط والعمل في مجتمع المدينة .

أما فيما يتعلق بالحاجات التعليمية للمستهدفين من التعليم اللامدرسي فإن ذلك يستدعي بدءاً تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين ، وهذه الحاجات مرتبطة بالبيئات الاجتماعية وظروفها الاقتصادية وإمكانية التغيير فيها ، لأن هذه البيئات هي التي تشكل طموحات وآمال الأفراد وبالتالي يتم تحديد أنواع المهارات والمعارف التي هم بحاجة لها.وبطبيعة الحال فإن أنسب الطرق لذلك هو سؤال الناس أنفسهم بطرق فنية منظمة ، فيتم وضع البرامج وفقا للحاجة الواقعية وليس وفقا لإفتراضات واضعو البرامج التعليمية .

وسائط التعليم اللامدرسي :

تتحدد وسائط وأشكال التعليم اللامدرسي بحسب الجماعات التي تقدم لها تلك البرامج ، وبحسب الشعور الوطني بالحاجة إلى نوع معين من التدريب والتعليم . وفيما يلي نبذة مختصرة عن أهم وسائط وأشكال التعليم اللامدرسي :

1. التعليم بالمراسلة : وهو وسيلة من وسائل الحصول على المعرفة والتعلم من خلال مراسلة مراكز البحوث والجامعات ، وشركات إنتاج التقنية الحديثة حيث يسجل المتعلم لدى هذه المؤسسات خاصة التي تنتهج هذا النوع من التعليم ويتم وضع خطة تعليمية يسير عليها الدارس من خلال تزويده بالكتب والإرشادات والمعلومات عن طرق البريد خاصة البريد الالكتروني اليوم .

2. مراكز التدريب: وهي بيئة تستخدم للتدريب على مهارات أو أعمال معينةأو يقام فيها برامج للتعليم والتدريب المتعددة الأغراض .

3. برامج استكمال التعليم : وتتمثل في صورتها الجميلة عندما يسمح التعليم المدرسي النظامي بوجود نقاط مفتوحة ومتعددة داخل مراحله لمن يريد أن يعود لاستكمال تعليمه ، ولمن توقف لظروف سواء كانت مرضية أو اقتصادية أو خلافه

4. وسائل الإعلام المختلفة : ويأتي على رأسها القنوات الفضائية والتي بدأت مؤخرا في تقديم برامج تعليمية وتدريبية في مختلف المجالات المعرفية والمهارية المختلفة ، ونشاهد اليوم قنوات بأكملها تقدم محاضرات تعليمية علمية ودينية واجتماعية ، ومن أبرزها: القنوات التعليمية التي تنقل العمليات الجراحية لطلاب الطب ، وكذلك القنوات التي تعنى بتعليم الأفراد في بيوتهم تجويد القرآن الكريم .

5. المكتبات : والمكتبات تعتبر من وسائط التعليم اللامدرسي ، وهي الوسيلة القديمة المتجددة ، ولكن لابد من التنبيه على أن استخدام هذه الوسيلة يسبقه تعلم لكيفية استخدامها ، وبالتالي فإن على المجتمع أن يعلم أفراده كيف يتعلمون وكيف يتعاملون مع المعلومة ، حتى يضمن استمرارهم في التعلم وطلب المعرفة في زمن التراكم المعرفي وتطوره .

6. النوادي : وهي مؤسسات اجتماعية غير رسمية ينشئها الشباب حيث ينخرطون في نشاطات ترويحية وتربوية ، وهي بالعادة ذات علاقات إما محلية أو دولية ، وهي وسط مشجع لتقديم برامج تعليمية وتربوية اختيارية في الغالب يتوجه إليها المعنيين بحرية ورغبة .

الفصل الخامس
مجالات التربية

وهي العلوم التي تستمد منها التربية أسسها وهي :

أولًا: علم النفس التربوي : لا يوجد شيء حسي للنفس ، فقيل إن النفس هواء بين القلب والعقل وقد ظهرت مدارس متعددة نتيجة لاختلافهم في فهم تعريف علم النفس وهي :

المدرسة الشعورية لويله لم فونت

المدرسة الشعورية واللاشعورية لوليم جيمس

المدرسة السلوكية لواطسون وسكنر

مدرسة الجشطلت وتسمى الإدراكية والتشكيلية والمجالية للألماني كهلر.

المدرسة التحليلية لسيجموند فرويد

ولد علم النفس عام 1879م كعلم مستقل عن الفلسفة وذلك عن طريق عالم ألماني هو ويلهلم فونت عندما أنشأ أول معمل لعلم النفس في ألمانيا وقد كان محور دراسته الشعور وكان يستخدم منهج الإستبطان أو التأمل الذاتي

وهي ليست عملية علمية بل ذاتية لأنها تختلف من شخص لأخر فمن الأفراد من لدية القدرة على التأثير بالآخرين وآخر لا يملك هذه القدرة وهذا مأخذ عليه .

وينقسم العقل إلى ثلاث مناطق وهي :

1- منطقة الشعور وهي الأشياء الموجودة بالعقل وتستخدمها بصفة دائمة لذلك نسترجعها بسرعة مثل ما اسمك ؟

2- منطقة بين الشعور واللاشعور وهي الأشياء التي تحتاج إلى تذكر ثم تتذكرها.

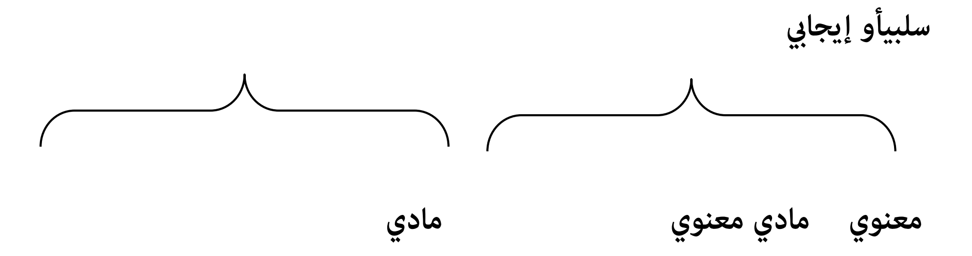
3- منطقة اللاشعور وهي الأشياء المكبوتة ففي العلم لا يوجد شيء تقرأه وتنساه لأنها توجد في منطقة العقل.

بعد ذلك انتقلت فكرة علم النفس من ألمانيا إلى أمريكا عن طريق العالم الأمريكي وليم جيمس وجعل محور دراسته الشعور واللاشعور أو ما يعرف بالعمليات العقلية وهي منطقة بين الشعور واللاشعور، بعد ذلك جاء واطسون ونقد الدراستين السابقتين لأنهم استخدموا أسلوب الإستيطان والتأمل الذاتي

وهو أسلوب لا يمكن قياسه وأسلوب ذاتي يختلف من شخص لأخر ولكي يكون علم النفس علمًا يمكن أن تقاس ظواهره لابد أن يتكون من وحدات يمكن قياسها وقد استخدم واطسون أسلوب المثير والاستجابة وهو أسلوب يمكن قياسه .

ثم جاء سكينر الذي أيد واطسون وأضاف عليه الثواب والعقاب أو ما يسمى التدعيم أو التعزيز وقد يكون التدعيم :

سلبيأو إيجابي



المدرسة السلوكية :

وتقول أن السلوك أجزاء ويتم تجميعها وهناك مدرسة تقول إن السلوك كل ثم يتجزأ إلى أجزاء ويحلل بالعقل وهي عكس المدرسة السلوكية وتسمى المدرسة الإدراكية وقد قامت هذه المدرسة كرد فعل على المدرسة السلوكية وصاحب هذه المدرسة هو كهلر وقد استخدموا اختبار لقياس السلوك يسمى الرورشاخ وهي ستة أشكال وهي عبارة عن وضع نقطة حبر داخل ورقة ثم طي الورقة وثنيها لتحليل الشكل الحاصل بعد الثني .

ثم جاءت المدرسة التحليلية وصاحبها هو سيجموند فرويد 1880م وقد كان طبيبا ولا حظ أن بعض المرضى عندهم شلل وظيفي دون أعراض فسيولوجية مثل العمى النفسي ووجد أن هناك كبت يولد جميع الأمراض النفسية وقد أدت محاولاته لعلاج المرضى لظهور النظرية النفسية وقد استخدم التنويم المغناطيسي ودراسة الحالة لاستخراج الكبت من داخل الإنسان

ثانياً: علم الاجتماع التربوي :

ويدرس المجتمع التربوي وعلاقة المدرسة بالمجتمع الكبير ويعود إلى عبد الرحمن بن خلدون ولم يكن عالم اجتماع بل كان مؤرخًا سمى علمه علم العمران البشري أو علم الاجتماع الإنساني وأفرد له كتابة مقدمة ابن خلدون

وهي مقدمة لكتابة العبر وديوان المبتدأ والخبر الذي يعتبر موسوعة تاريخية .

أما في الغرب فيعتبر أوجست كونت هو الذي أوجد علم الاجتماع وهو الذي طبق المنهج العلمي على نظريات ابن خلدون فبذلك يعتبر مؤسس علم الاجتماع وقد عرفه بأنه العلم الذي يدرس الظواهر الاجتماعية دراسة عقلية .

وكذلك يعتبر هربرت سبنسر الأب الثاني لعلم الاجتماع لأنه قال إن المجتمعات تتدرج من البداية " الفطرة " إلى أن تصل إلى قمة التطور " الإشتراكية".

علاقة علم الاجتماع بالتربية:

1-علم الاجتماع يدرس النظم التربوية وهي النظام الاقتصادي مثل الزكاة ، والتربوي مثل سياسة التعليم ، وعقائدي مثل العقائد داخل المجتمع ، وأسري وهو ما يحكم الأسرة

2-يدرس التفاعل الاجتماعي :فرد مع فرد ، فرد مع مؤسسة ، مؤسسة مع مؤسسة

وهي طريقة تعامل هذه الفئات مع بعضها عن طريق أنظمة وقوانين معينة.

3-يدرس أنواع المجتمعات يدرس خصائص ومميزات كل مجتمع مثل ريفي ، بدوي، حضري، زراعي .

4-يدرس التنشئة الاجتماعية :وهو دراسة التفاعل بين مراحل التنشئة من النهد إلى اللحد.

5-يدرس المدرسة وتطورها:يدرس المدرسة ككل ثم يدرس كيف تطورت ومراحل هذا التطور وما هي الوسائل التي أدت لتطورها.

6-يدرس التكيف الاجتماعي : وهو معرفة عادات المجتمع وتقاليده ومراعاتها والتكيف معها.

7-يدرس التغير الاجتماعي ونظرياته : كيف يتغير المجتمع من حالة لأخرى فهناك فئة مغيرة وفئة محافظة وكلاهما على النقيض والإسلام وسط بين ذلك .

ثالثاً: علم التربية المقارنة :

وهو مقارنة ما لدى الآخرين بما لدينا وإدخالها إلى المجتمع وبعضها يكون صعب إذا ما تعرض مع ديننا الإسلامي وبضعها سهل إذا توافق مع الدين .

دراسة تاريخية لعلم التربية المقارنة :

1-العصر الإغريقي : مؤرخ تاريخي إغريقي هو هيرودوت وجد انه تحدث عن التربية المقارنة وهو لا يشعر أثناء تحدثه عن البلاد التي زارها في مؤلفاته التاريخية ، ثم أفلاطون الذي ألف المدينة الفاضلة أو المثالية وقسمها لثلاث أقسام فلاسفة ، ورجال حرب،والعبيد ووضع لكل فئة أنظمتها التربوية .

2-العصور الوسطى : فيها ابن خلدون وقال إن التعليم يختلف من منطقة لأخرى

وطبيعة التعليم تتأثر بالظروف الاجتماعية وهذا من التربية المقارنة وهناك أيضا ابن بطوطة استمر أربعين سنة في الترحال وله كتاب تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار وقد تكلم إن المدارس تختلف من منطقة لأخرى

3-القرن الثامن عشر : فريدريك أوجست كنت كتب كتاب مقارنة بين نظام التعليم الألماني والنظام الانجليزي .

4-العصر الحديث : ولدت عام 1817م التربية المقارنة على يد مارك أنطوان جوليان دي باري وقد ألف كتاب وسماه مشروع أو فكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة .

مراحل التربية المقارنة :

1-مرحلة الوصف : وهي وصف الشيء كما تراه وكان في عهد هيرودرت وأفلاطون وابن خلدون وابن بطوطة وفريدريك أوجست كنت وجميعهم وصفوا أن التربية تختلف من مكان لآخر .

2-مرحلة الاستعارة : تبدأ في عام 1871م عن طريق مارك وهي استعارة النظام التربوي بأكمله من الشعوب الغنية إلى الشعوب الفقيرة والعالم الثالث ، مثل المناهج والنظام التربوي مثل مصر مأخوذ من النظام الفرنسي ومن ثم أخذ من مصر إلى السعودية

3-القوى والعوامل : بعد الحرب العالمية الثانية جاءت الحرب الباردة وهي غزو فكري بين السوفييت وأمريكا فبدأ يفلتروا ما جاء من الغرب ، ثم جاء " سادلر" وكتب كتاب إلى أي مدى نستطيع الحصول على تعلم ذا قيمة عالمية من دراسة النظم التربوية ، وقال إن الغزو الفكري غير الكثير من عادات وتقاليد المجتمع وصعب استعارة نظام تربوي صافي من أنظمة أخرى.

4-التحليلية (المنهج العلمي) :صاحبها " بيريداي " وقال لكي يكون المنهج دقيق يجب أن تكون هناك مراحل وهي :

الوصف ثم التفسير (التحليل) ثم المناظرة ثم المقارنة وهذه هي المراحل التي يعتمد عليها في اختيار التربية المقارنة للحصول على نظام تربوي أو جزء منه.

الفلسفة

هي كلمة إغريقية لم تظهر إلا بالعصر العباسي وذلك نتيجة عمل مناظرة بين المسلمين والمسيحيين واستخدام المنطق من قبل المسيحيين وتم إحراج المسلمين

الفلسفة هي كلمة مكونة من كلمتين بمعنى حب الحكمة ، ثم وجدوا أن بعض الفلاسفة حكماء وبعضهم غير حكماء وبالتالي الغوا كلمة الحكمة أو يمكن تعريفها بما تجاوز الفكر العادي والأشياء غير المحسوسة ، وقد وجد الفلاسفة أن الفلسفة تناقش الفكر العادي وغير العادي .

ويمكن تعريفها بأنها محاولة الوصول إلى حقائق الأشياء بالتطرق لها من جميع الجوانب وذلك عن طريق العقل .علم الكلام : هو الوصول إلى الحقائق من جميع الجوانب عن طريق الوحي والعقلالسفسطة :هى الوصول إلى الحقائق من جميع الجوانب عن طريق العاطفة بعد المناظرة التي تمت بين المسلمين والمسيحيين أخذ بعض المسلمين على عاتقهم الدفاع عن الإسلام عن طريق علم الكلام والذين انقسموا إلى قسمين أشعرية وهم يعتمدون على الوحي ، ومعتزلة وهم يعتمدون على العقل عند التعارض بين الوحي والعقل .

السفسطة : هي إلغاء العقل وبالتالي الوصول إلى الحقائق عن طريق العاطفة وهي تستخدم علوم البلاغة والمنطق وتعابير الوجه وعلم النفس ونبرات الصوت ولكن تأثرها مؤقت ولا تترك للعقل فرصة للتفكير .

أما الفلسفة فأي ظاهرة لها جوانب دينية ونفسية واجتماعية وأخلاقية وجمالية وتاريخية وعلمية يجب دراستها من جميع هذه الجوانب وعلم الفلسفة هو العلم الوحيد الذي يناقش هذه الظاهرة من جميع جوانبها وقد اختصرت هذه العلوم في خمس مجالات للفلسفة وهي :

مجالات الفلسفة :

1- علم المعرفة : وهو العلم الذي يناقش طبيعة المعلومات داخل عقل الإنسان .

وكان أول من تكلم عن هذا العلم هو أفلاطون وقد انقسم العلماء في رؤيتهم للمعرفة إلى طوائف وهي كتالي :

أ-الشكيون : ويقولون لا توجد معرفة ومنهم " بيرون " إمام الشكاكين الذي يقوللا أدري ولا أدري إنني أدري ،"وبروتا جوراس " الذي يقول الإنسان يسار كل شيء وأن الشك نسبي يختلف من شخص لآخر ، و"جورجياس " الذي يقول لا يوجد شيء وأن وجد لا استطيع إثباته وان أثبته فلا استطيع إيصاله للآخر ، ومنهم " سقراط " (الفسطائيون) الذي يقول لا أدري نصف العلم .

ب-العقليون : ويقولون مصدر المعرفة هي العقل وهم بذلك متأثرين بأفلاطون فهو يقول العلم تذكر ، وأن عملية الحس استثارة ، وأدلتهم على هذا وهي المبادئ العقلية كتالي :

1) عدم تعارض الشيء فإما أن يكون موجود أو غير موجود

2) الغائية : بمعنى أن لكل شيء غاية موجودة .

3) الثالث المرفوع إما موجود أو غير موجود ولا ثالث بينهما .

4) مبدأ السببية : لا يوجد شيء إلا بسبب .

5) الذاتية : أن الشيء هو ذاته وماهيته .

ج- الحسيون : وهم يرون أن المعرفة تأتي عن طريق الحواس ، وصاحبها هو "أرسطو " في العصر القديم ، ويقول لاشيء في العقل قبل أنه يكون في الحس ويقول الحقيقة هي الحس ، ولا يؤمنون إلا بالأشياء الحسية .

د- التوفيقيون : وقد حاول التوفيقيون أن يوفقوا بين العقليون والحسيون ، ويقولون أن الأشياء حسية وندركها عن طريق العقل .

هـ - الروحيون : ويرون أن المعرفة روحية صادرة من الله ، بمعنى المغالاة في العبادة مثل الصوفية ويرون المعرفة كلها عبادة ولا يوجد معرفة دنيوية .

و- الإسلاميون : ويرون أن الإسلام دين وسط بين الروحية والمادية والوسطية هي إتباع ما أمر الله به ورسوله من غير مغالاة ولا إهمال ، والمسلمون لا يحتكرون العلم على الكتاب والسنة بل الحكمة ضالة المسلم ، ولكن نعرضها على الكتاب والسنة فان وافقت أخذناها وان عارضت رفضناها .

الفصل السادس
مدخل إلى علوم التربية

معنى التربية لغة واصطلاحًا:

لغة جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى:

وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ۚ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۚ إِنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ [سورة فُصِّلَت: الآية 39]

أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. و جاء في قوله تعالى: { فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ}[سورة الحج: الآية 5] وقوله تعالى: {وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا}[سورة الإسراء: الآية 24]إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية،

فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بالأحرى بين التلميذ والمربي الماهر.

وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا Peedagogyالتي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد وOgogé وتعني توجيه والبيداجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف

على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.

وقد جاء تعريف اليونيسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية إنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا ويوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"

اصطلاحًا:

ورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف".

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططًا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها:

عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

أما ميلتون (1608-1674) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما توماس الاكويني، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية".

ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى جون ديوي أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي".

فالتربية عمومًا تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية.

التربية بالمعنى الفردي:

هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّه لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي:

فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار

وبالمعنى المثالي:

فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

عمومًا فالتربية ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوي، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم على التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي ولتوجيهه وتربيته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها.

ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا".

وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

وعندما نتكلم عن التربية، فنعني بها تلك التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

خصائص مفهوم التربية:

إن التربية عملية تكاملية.

عملية فردية إجتماعية.

تختلف بإختلاف الزمان والمكان.

عملية إنسانية.

عملية مستمرة.

و يرى توفيق حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ودور الحضانة.

أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، والتربية هي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ويقصد بالحراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي، ترقي الأفراد في السلم الاجتماعي. وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها. كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية،وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.كما أنها عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي.

الأهداف التربوية

لمحة تاريخية عن تطور حركة الأهداف التربوية:

إن الأهداف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمن.

ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عمومًا كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلًا لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه، محاربًا كان، أو فيلسوفًا حكيمًا، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد، وغيرها من الأفكار التربوية. كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد تاريخ الإنسان. غير أن الدراسة العلمية للأهداف، ظهرت في وقت متأخر نسبيا. وخضعت لتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها علماء كثيرون.

لقد تميزت الأهداف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد، إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال بوبيت سنة 1918، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقًا مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة، وهو يقول بخصوص الأهداف:

"طالما أن الأهداف لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضًا، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد".

وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد الأهداف لكل منهج تحديدًا أدائيًا واضحًا.

وتعتبر أعمال رالف تايلور(1929م) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية وتصنيفها، فقد وضحها في عبارات سلوكية. وتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، واعتبروا الأهداف أساسًا لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذه. وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد الأهداف أولًا، ثم وضع المادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ، ثم التقويم. ولعل أهم دراسة، اتخذت شكلًا متميزًا في تاريخ حركة الأهداف التربوية وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للأهداف التربوية وتصنيفها، ومحاولة التحكم فيها علميًا، هي ما قام به بلوم وزملاؤه من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه من نتائج. ذلك أنهم حاولو ربط الأهداف التربوية بمكونات الفرد البشري مثلما صنف سابقوهم سلوك البشر في ثلاث مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل.

وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري والتي يتوجه الفعل التعليمي إلى إنمائها.

وتلتها أعمال ودراسات أخرى عديدة، تهدف إلى تخصيص الأهداف وإجراءاتها كالنتائج التي توصل إليها ماجر (1962م)، والتي تؤكد ضرورة توفر ثلاثة عناصر أساسية في الهدف التربوي جيد الصياغة،

وهي: تحديد السلوك المرغوب، تحديد الشروط التي يتحقق بها الهدف، تحديد المعايير ومستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما.

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف، يستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياسا علميا.

كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتعبير عن الغايات، ومن يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية.

إن تحليل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.

الغايات:

هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها.

إنها تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادًا على فلسفة وقيم مجتمع ما.

يعرفها مادي لحسن: "عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة والبعيدة المدى التي تريد التربية أن تحققها".

إنها نواتج مستقبلية متعلقة بالفرد والمجتمع، ترغب في تحقيقها سلطة سياسية قائمة، في ضوء مقومات فلسفية، دينية، أخلاقية لمجتمع ما، وعليه فهي تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الأنظمة السياسية والتربوية السائدة.

وتمثل بذلك المجال الذي يتم فيه العمل التربوي مراعيًا طبيعة الفرد والمجتمع الذي يطمح إليهما. وتزود المربين بالمرجعية والمسار القيمي وهذا ما جاءت به أمرية 16 أفريل 1976 التي ترسم الأبعاد المعبرة عن خصائص المواطن الجزائري.

المرامي-المقاصد:

وهي أقل عمومية وتجريدًا وأكثر وضوحًا وتحديدًا من الغايات، لكنها لا تخلو من العمومية والتجريد، وترتبط بالنظام التربوي والتعليمي. وتظهر على مستوى التسيير التربوي، وهي تعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي، وتتجلى في أهداف البرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم. وتعتبر المرامي وسيلة لتحقيق الغايات، كما أنها أكثر تعرضا للإصلاح والتغيير. وأنها تلك النوايا التي تعلن لآفاق أقصر أمد من الغايات وتبقى نوعية.

وبذلك فالمرامي أقل أمد من الغايات، وأنها عبارات مجزأة وتحليلية للغايات، وترتبط المرامي بالقرارات والمناشير السياسية والتربوية.

الأهداف العامة:

إذا كانت الغايات هي ما يريد المجتمع تحقيقها في أبنائه، فإن ذلك لا يتم إلا بعد المرور بأهداف صغيرة تتحقق عبر حلقات تفضي السابقة منها إلى اللاحقة. فتحقيق أهداف حصص مادة ما يفضي إلى تحقيق الأهداف العامة لتلك المادة، وتحقيق مرامي مواد التعليم يفضي إلى تحقيق الغايات التي ضبطها المجتمع لتكوين الناشئة على أساسها.

إن الهدف العام هو صياغة وتعيين المعطيات العامة للتعلم التي يمكن توقعها من تعليم وحدة تعليمية أو مقرر. والأهداف العامة تمثل قائمة من المعطيات للعمل بها،

وليست قائمة من ألوان السلوك يحققها كل المتعلمين. وكل هدف تعليمي عام يتطلب تحديدا دقيقا لعينة من السلوك التي تتطلب بدورها تحديدًا أكثر دقة، تمثل إنجاز أنماط سلوكية معينة من طرف المتعلم.

والهدف العام هو عبارة على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد والدقة، وهو يمثل الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين. ويكون مرتبطًا بوحدة دراسية أو نشاط محدد،

وهو يمثل جملة من القدرات والمهارات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج معين. ويعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع البرامج والمقررات الدراسية، وهكذا يمكن الإطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها وزارة التربية الوطنية. "فهي تبحث في أنشطة التعليم والتعلم، مستعينة بالجرد والاصطفاء والتبويب،

لاستخلاص طائفة من القدرات والمهارات والمواقف وأنواع السلوك. ثم تتناولها بالتوضيح والتحديد، ويجعلها أهداف تسعى التربية إلى إثارتها وتنميتها لدى التلاميذ". يستنتج من هذا التعريف أن الأهداف العامة تصف مجالات سلوك شخصية المتعلم: العقلية، الوجدانية، الحركية، وتتجلى في القدرات والمهارات والتغيرات، التي يراد إحداثها لدى المتعلم. ويتوجه عمل المدرس بكل وعي إلى تنمية هذه الجوانب خلال فترة تعليمية معينة أو خلال سنة دراسية أو فصل.

الأهداف الخاصة:

وهي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للدروس، وهي تمثل مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل وعلى مستوى حصة دراسية معينة في مادة ما، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما، عند الانتهاء من تعلم معين.

ويتضمن الهدف الخاص مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتحدد بشروط ومعايير معينة في الموقف التعليمي.

من خلال عرض مستويات الأهداف التربوية نلاحظ أن الأهداف التربوية تتجه نحو الدقة والتخصص بدءا من الغايات إلى الأهداف التربوية الخاصة فتتفرع الغايات إلى مرامي

وتتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف العامة التي تتجزأ إلى أهداف خاصة التي تحلل إلى أهداف إجرائية تمثل السلوك الذي سينجزه المتعلم بعد نهاية مقطع أو درس. ويظهر هذا السلوك في جانب واحدأو أكثر من جوانب شخصية المتعلم.

أسباب الفشل في تحقيق الأهداف التربوية:

هناك عدة أسباب تعيق الأهداف التربوية، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي. إن فشل الطالب في تحصيل مستوى معين من المعارف بعد فترة تعليمية معينة قد يعود إلى مجموعة من الأسباب نذكر منها ما يلي:

أسباب تتعلق بالطالب نفسه، وهذه تكون على ثلاثة أشكال:

محدودية إمكانياته الذهنية.

مشاكل صحية ونفسية.

ضعف المجهود المبذول.

أسباب تتعلق بالمعلم، وهي أيضا تكون على ثلاثة أشكال هي:

محدودية الإمكانيات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة.

مشاكل صحية ونفسية.

ضعف المجهود المبذول في إعداد وتقديم دروسه.

أسباب تتعلق بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، إن سوء التفاعل بين خصائص المعلم وتلامذته قد يؤدي إلى سوء التوافق الذي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ

أسباب تتعلق بالطرق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف.

أسباب تتعلق بالأهداف نفسها كأن تكون صعبة جدا فوق مستوى التلاميذ أو غامضة أو غير واقعية.

أسباب تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية.

تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية:

التربية:

التربية في التصور الإسلامي كما يراها علي أحمد مدكور هي "عملية متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، نابعة من التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، تهدف إلى تربية الإنسان، وإيصاله-شيئًا فشيئًا- إلى درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق أعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

ويتم تنفيذ هذا المفهوم عن طريق عملية التعليم والتعلم. فالتعليم وسيلة، والتعلم غاية، لأنه تعديل في السلوك في الاتجاه المنشود، فكل عمل تعليمي جيد لابد أن يكون له هدف تربوي في نفس الاتجاه.

وكما أن التعليم وسيلة للتربية، فالعلم أيضا وسيلة للتربية. فالتربية علم إخبار، حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التي يتلقاها الإنسان، فيسلم بها، ويتكيف معها. وهي أيضا علم حيث إنها معرفة بقوانين الله في الكون التي تم اكتشافها من قبل.

التعلم:

يعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران.وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب أو

عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وإنما ينصرف التغيير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها.

ويصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي:

تعلم معرفي:

ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

تعلم عقلي:

ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواءفي مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

تعلم انفعالي وجداني:

ويهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

تعلم لفظي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين، أو نص قصير، أو أبيات شعر من قصيدة معينة، أو حفظ الأعداد والمعاني.

تعلم اجتماعي وأخلاقي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين.

أما من حيث السهولة والتعقيد فإن التعلم يصنف في نوعين هما:

التعلم بطريقة آلية غير شعورية:

ويطلق عليه التعلم البسيط، ويحدث هذا النوع من التعلم بطريقة غير هادفة أو مقصودة، كخوف الطفل من الفأر نتيجة لاقتران الفأر بشيء مؤلم أو صوت مزعج، أو خوفه من الطبيب نتيجة اقتران الطبيب بالإبرة والخوف منها.

التعلم المقصود:

ويطلق عليه التعلم المعقد وهذا النوع من التعلم يتطلب من الفرد القيام بالجهد والفهم والتدريب والانتباه، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، سواء أكان حركيا أو عقليا كلعبة الشطرنج أو قيادة السيارة أو السباحة أو ركوب الدراجة.

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعلم تعريفا بسيطا بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد أشار جيتس Gates أن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات، ومعنى ذلك أن الشخص يتعلم في الغالب إن كان لديه هدف واضح يتجه إليه بنشاطه، فيسخر ما عنده من استعدادات في اكتساب الوسائل التي تساعده على الوصول إلى هذا الهدف وحل الموقف (المشكل).

إن تعريف جيتس Gates يبين أن الموقف التعليمي يكون نتيجة لدافع معين، لكن توجد في حقيقة الأمر بعض المواقف التعليمية يتعلمها الإنسان بدون قصد.

ويرى جيلفورد Guilford أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج لاستثارة معينة، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة.

وعمومًا نجد أن تعريف جيلفورد Guilford شامل أكثر مما يجب، فأحيانًا تحدث مثيرات فجائية، لكن لا يتعلم منها الإنسان، فمثلًا إغلاق الإنسان لعينه نتيجة لضوء قوي، أو سحب الفرد يده نتيجة لوجود شيء ساخن.

وبشكل عام فإنه يمكن تعريف التعلم على أنه "تعديل ثابت نسبيًا في السلوك ناتج عن الممارسة"

وفي المراحل الأولى تعلم مهارة معينة تكون استجابات الفرد مشتتة غير منتظمة يعوزها التناسق والانتظام وعن طريق التدريب الصحيح تتناقص الاستجابات غير الضرورية وتحذف الاستجابات غير المنتظمة حتى يقوم الفرد بالمهارة في يسر وسهولة، ويحدث التعلم أيضًا عندما تتضح جزئيات الموقف الذي لم يفهمه الفرد من قبل إلا بصورة عامة...

ويركز هذا التعريف على التعلم المقصود الهادف، على أن من المعروف أن الفرد قد يتعلم شيئًا لم يقصد تعلمه، يقول ديوي في كتابه الخبرة والتربية "لعل من أكثر الآراء التربوية سخافة الرأي القائل إن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصل وقت الدرس، بل إن ما يتصل بدروس الهجاءأو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها، وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية، وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه، قد يكون بل كثيراً ما يكون أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها، لأن هذه الاتجاهات النفسية هي الأسس التي سوف يكون لها شأن في المستقبل، وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو الرغبة في متابعة التعلم.

مفهوم التعليم:

للتعليم معاني كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه. فمن المربين من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات التي يحاول المدرس أن يوصلها لتلاميذه، في حين يعني البعض الآخر بنمو شخصية المتعلمين ويهتم فريق ثالث بمخرجات التعلم، كما تنعكس في سلوك الأطفال عقليًا ومعرفيًا ووجدانيًا ونفسيًا وحركيًا.

وفيما يلي مجموعة من التعريفات لمفهوم التعليم يعكس كل واحد منها فلسفة تربوية معينة:

التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس والدور الأكثر تأثيرا، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع. وتخدم الطرق الإلقائية مثل المحاضرة والشرح والوصف والتفسير هذا المفهوم للتعليم.

التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف.

يدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات، وهي عملية تتطلب دورا نشطا إيجابيا من قبل المتعلم الذي يحول ما يكتسبه من معلومات إلى مفاهيم ومدركات تدخل نطاق السكيمات والتنظيم المعرفي القائم، وذلك من خلال عمليات التمثيل والتوفيق والاستدماج.

ودور المعلم في ظل هذا التعريف هو تهيئة البيئة التي تساعد الطفل الاكتشاف وتوجيه نشاطه العقلي بحيث يحقق الهدف الأساسي المتمثل في نمو الذكاء.

التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته ونمو شخصيته وتلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه. وكما في التعريف السابق، يكون دور

المتعلم إيجابيا وفعالا، في حين يقوم المعلم بدور الأب و الأخ الأكبر الموجه والمرشد والمساعد على النمو بما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق والتعبير عن الذات ومواجهة مواقف الإحباط وتحمل المسؤولية والشعور بالنجاح وتكوين مفهوم ذات إيجابي.

التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة. وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة وإكساب الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وتسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة.

والملاحظ أن التعريف الأول أقرب ما يكون إلى المفهوم التقليدي لعملية التعليم في حين أن التعريف الثاني ركز على النواحي العقلية. ويدور التعريف الثالث حول حاجات ومطالب النمو، في حين تستهدف عملية التعليم في التعريف الرابع النمو الاجتماعي للطفل وتفاعله مع البيئة المحيطة به. ومهما يكن من أمر فإن تركيز عملية التعليم حول الطفل-حاجاته وطبيعته ومطالب نموه- أصبح من المسلمات في ممارستنا التربوية. فإذا أخذنا بالاعتبار أن الغاية أو الغرض الأساسي من التعليم تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل فإن مفهومنا يجمع بين التعريفات الثلاثة الأخيرة.

مفهوم الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات وعملية التعليم تتضمن جميع هذه الأهداف، إلا أن التأكيد على بعضها دون غيرها مسألة بالأساس فلسفية،

ففي حين تؤكد التربية على التنمية الشاملة والمتكاملة، وتسعى إلى توفير المناخ والأنشطة التي تنمي التفكير ومهارات التعبير الحركي واللغوي والانفعالي وفرص التفاعل الاجتماعي، تركز مراحل التعليم على الجوانب العقلية/المعرفية بشكل خاص.

ولابد من تحديد الأهداف التعليمية أولًا إذ عليها تتوقف عملية اختيار الإستراتيجيات المناسبة للخروج بنواتج تعلم معينة، على سبيل المثال، فإن المعلم الذي يؤمن بأن الهدف من التدريس ينحصر في تزويد التلاميذ بأكبر كم من المعلومات سيختار الإستراتيجية التي تضمن وصول المعلومات بأقصر الطرق وأسرعها ألا وهي الإلقاء، ومن تكتيكاتها المحاضرة والشرح والتفسير والوصف. أما إذا كان يهدف إلى تنمية عقل الطفل وتفكيره فإنه سيؤكد على إستراتيجية معالجة المعلومات للتوصل إلى استنتاجات ومفاهيم وتفكير منطقي من خلال تحليل المعلومات وإيجاد العلاقات بينها وإعادة تنظيمها أو تركيبها بالشكل الذي يؤدي إلى المزيد من التعلم. ويكون دور المتعلم في هذا الموقف فعالا وإيجابيا، في حين بقوم المعلم بتوجيه نشاط المتعلمين العقلي مستخدما أسلوب الحوار والتساؤل، ويعد البيئة التعليمية بأدواتها وإمكاناتها بما يسمح بالاكتشاف ويعزز ويشجع ويساعد لتحقيق الأهداف المحددة.

وهكذا بالنسبة للمخرجات الاجتماعية، فإن أنسب إستراتيجية ما كان منها يتيح الفرصة للأطفال للتفاعل فيما بينهم والمشاركة في الحياة الاجتماعية من حوله، ويوفر جوًا من التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الرحلات ومشروعات البيئة والألعاب بأنواعها

أما إذا كانت المخرجات المحددة نفسية ذاتية فإن إستراتيجية المعلم ينبغي أن تؤدي إلى تكوين وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات من خلال إحساس المتعلمين بأهميتهم كأفراد، والعمل على تحقيق مطالب نموهم وتلبية حاجاتهم وإتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدراتهم.

التعليمية:

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس.وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكلل بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ

وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره سلوكه.

تكاد أن تبنى التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس -كما هو منتظر منها عادة- قواعد منطقية ومقننة متعلقة أساسا بتلقين المعارف للناشئ الصاعد ونشير في هذا الصدد ما هي أهمية الجانب اللامنطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما.

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن-عند بعض الاختصاصيين-طرق ووسائل خاصة لتلقين المعارف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حوافز مختلفة وجذابة.

ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.

الإطلاع على الجديد والتعمق فيه.

استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.

استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.

فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

تطور مفهوم التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية،

وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني و الأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته و المعارف المتعلقة به، منها مصطلحDidactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ

و هي : تعليمية ، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي أختار بعض الباحثين استعمال "ديدلكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم

المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و باحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات ، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي غير شائع .

كلمة تعليمية Didactiqueاصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى و قتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولًا إلى الاستخدام الاصطلاحي.

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى:كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" و هذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos و تعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك و أعلمك و كلمة Didactiko تعني أتعلم و Didaskein تعني التعليم،

وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج(K.helwing) و رتيش والف كانج(Ratichwulfgang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية ، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه كومنيسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضًا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية

للتعليم تستهدف تربية الفرد،

فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (Dewey) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك إشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند (Laland) كمرادف للبداغوجيا أو للتعليم.

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعوام الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والابستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الإستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة،

إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.

كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتنبوء بها.

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه رونييه ريشتريش (RenéRichterich) لفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل لإطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.

فالتعليمية بـهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة.

تعريف المنهاج:

تعريف المفهوم التقليدي للمنهاج لغة:

ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل

نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانًا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضا أنتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة

وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ [سورة المائدة: الآية 48]

بمعنى الطريق الواضحة التيلا لبس فيها ولا غموض.

وقد ذكر ابن عباس ب قوله: "لم يمت رسول الله ح حتى تركدكم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس ا تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة.

أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum) ، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج أحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus ، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما،

نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى.

ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية.

تعريف المنهاج اصطلاحًا:

أما اصطلاحًا فإن المهتمين بحقل التربية يخلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور التالية:

اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم.

التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث.

صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه، والمنهج عند تطبيقه.

فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشتمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم).

فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي

وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضا مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي.

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضًا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس).

كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامة في : الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام.

كما أن هناك من يعرفه على أنه تفاعل دائم ونشط بين البشر من جهة (مدرسين، وإداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى.

وهو نظام محدداً المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية). وله عمليات (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة).

وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكنر أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج.

كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالات.

ويعرفه بينيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضعه السلطة العامة،

ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله".

يشير بينيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين، وقواعد علمية، وثانيها الأفكار والآراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعية.

وقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعد على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريبولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاج أخذ بعين الاعتبار خصائص نمو الطفل والمراهق.

ويعرف البرنامج كإنساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون".

هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للتلميذ في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات.

ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية".

ركز هذا التعريف على المادة الدراسية وأهمل الجوانب الأخرى من المنهاج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم،

ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكيل الجماعة للخبرات المرئية داخل المدرسة".

ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج:

تعريف نيجلي و ايفان (Neagly&Evans): "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات".

تعريف هاريست (Hirsts) : "برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات".

ويعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية.

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.

أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية، أو بلجان معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين، وكان المسئولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان،

وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاة.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه، ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي:

التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى.

ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنًا هامًا من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، وأعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها، وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار.

اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ.كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها،

حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرون بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه.

وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية.

المنهاج حديثــًا:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيراً، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية:

كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي.

التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرة جديدة للمنهج.

أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقيا سلبيا كما كان سائدا، وشمولية جوانب شخصية المتعلم: العقلي، والجسمي، والإنفعالي، والإجتماعي.

طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغيرات السابقة طال المنهج تغير نوعي.

المنهاج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهاج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم.

كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب،

ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم.

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993 (Toombs&Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث ويقولان أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم".

مميزات المنهاج الحديث:

يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية.

يؤكد على الإهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم، وقدرته على التعلم الذاتي.

المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها.

العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشطات.

إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين.

يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي:

الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.

التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملائمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجهًا ومرشدًا ومخططًا للبرامج، مبتعدًا عن العقاب البدني، محترما لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكدا على استعدادهم للتعلم.

المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءًا من نظام المنهج.

التقويم جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم وليست سوطًا للترسيب أو العقاب.

بيداغوجيا:

كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأول PED وأصله PAIS أو PAIDOS بمعنى طفل، والمقطع الآخر Agogie وأصله Ogogé بمعنى القيادة والتوجيه (actiondeconduire) .

فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم.

الدعم:

أقول دعمت الشيء دعمًا، إذن أسندته وأعنته، والدعامة، عمادة البيت، وأدعم اتكأ على الدعامة، واستند، والدعامة، جمع دعائم،ودعم فلان فلانًا أي أعانه وقواه.

التعريف الاصطلاحي:

الدعم البيداغوجي هو مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم، ثغرات، تأخر) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة، ويشمل الدعم منطلقات الفعل التربوي مثلما يشمل سيرورته ونتائجه.

أما بيداغوجيا الدعم في نظامها الأساسي، فهي الأسلوب أو النظام التربوي الذي ينبغي أن يعتمد لإسعاف المتأخرين دراسيًا، ومساندتهم، لجعلهم يسايرون أقرانهم في مستوى التحصيل أو يقتربون من مستواهم على الأقل.

التحديد الإجرائي:

الدعم البيداغوجي يعني اكتشاف التعثر الدراسي، تشخيص أسبابه، ثم تصحيحه، من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود في فعل التعليم والتعلم، والنتيجة المحققة.

مفهوم التكوين:

فقد عرفه فاخر عاقل في معجم علم النفس: "بأنه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المقبل للفرد، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافًا إليها مكتساباته السابقة التي تحدد سلوكه"

إن هذا التعريف رغم تفسيره للتكوين من الناحية العضوية إلا أنه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة إلى جانب العوامل المكتسبة.

وقد يؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الأحيان. لذا فإن عبد الرحمن عيسوي في تعريفه يرى أن المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة.

وقد ذهب كل من بيزنار وليتار Biznord&Lietard في تعريفهما للتكوين مذهبا ثالثا، إذ اعتبراه "مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته".

ويتفق بيزنار Biznord مع كل من ريمون فاتي RaymandVatier والفيلسوف التربوي دوركايم الذي يرى "أنها عملية تربوية تمثل مجهودا مستمرا لتفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك، التي لا يمكنه أن يدركها بصفة تلقائية، إلا عن طريق المجتمع بكل عناصره والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة.

ومما سبق يتحدد بكل وضوح المفهوم الإجرائي للتكوين كما يلي: "أنه يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكاملة من جميع الأطراف أو المعنيين بالتكوين، قصد مساعدة التلميذ على معرفة المحيط الذي يعيش فيه عن طريق دراسة العلوم المتخصصة والتي لها علاقة بميدان طموحاته، ومساعدته على معرفة نفسه عن طريق دراسة العلوم الإنسانية، ومختلف العلوم الأخرى."

فلسفة التربية

معنى الفلسفة:

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها.

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حب الحكمة"، وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة.

وربما كان هذا التعريف مناسبًا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره.. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر، فقد بقى تعريفها "حب الحكمة" كما هو.

التعريف المعجمي:

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها "دراسة المبادئ الأولى وتفسيرً المعرفة تفسيراً عقليًا وكانت تشمل العلوم جميعًا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة".

ويورد معجم التربية تعريفًا للفلسفة مشابهًا للتعريف السابق فيقول في تعريف الفلسفة بأنها: "العلم الذي يرمي إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة".

تعريف الفلاسفة:

تعريف كونت (A.Compte) :

"ناد الفيلسوف الفرنسي كونت بأن الفلسفة في هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم، وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا، لأن القضايا التي يتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمي أو التجريبي أو البرهنة".

تعريف فينيكس(Phenix)

وهو من فلاسفة التربية الأمريكيين، يقول في كتابه "فلسفة التربية" : "إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف، ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق،

وهي ليست طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح،ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة، والدين والأدب ومن معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية".(يرى أن هناك أربع مكونات للفلسفة-الشمول، اتساع النظرة، البصيرة،التأملية-.

تعريف كونور (O. Connor)

هو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرين في كتابه "مقدمة في فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أي له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ والجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي...".

كما يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين:

الاتجاه الأول:

يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم.

الاتجاه الثاني:

يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير. فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

مباحث الفلسفة:

***الأنطولوجيا (Ontology) :**

أي دراسة طبيعة الحقيقة، وتتعلق بالبحث في الوجود والكون والحياة والإنسان، ومن المرادفات الشائعة للانطولوجيا الميتافيزيقا-ما وراء الطبيعة- الإلهيات، الغيبيات.

***الأبستمولوجيا (Epistemology) :**

أو نظرية المعرفة أي تبحث في طبيعة المعرفة، حدودها وأنواعها، وكيف نتحقق من هدف المعرفة، كما تبحث في مصادر المعرفة وأهميتها النسبية.

***الأكسيولوجيا (Anxiology) :**

تتعلق بالبحث في القيم -طبيعتها، مصادرها، أنواعها- بمشكلات الخير والجمال، وفي القيم الجوهرية الخالدة ككرامة الإنسان، القيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمي....

الأكسيولوجيا :

علم الأخلاق(أخلاقيات الإنسان، الشر، الخير)

علم الجمال، معايير الجمال، والإنسان، والبيئة.

علاقة الفلسفة بالتربية:

التربية هي الموضوع أما علوم التربية فتعتبر المنهج أو مجموعة المناهج التي تدرس عن طريقها الموضوع، وهي كسائر ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية ذات الصلة الوطيدة بالفلسفة على اختلاف مذاهبها ومدارسها.

فما هو الفرق بين التربية كموضوع فلسفي وبين علم التربية؟

قبل القرن 19 كانت كل القضايا المعرفية تطرح على مستوى الفلسفة حيث كانت الفلسفة أم العلوم والمعارف كالفيزياء والطب وغيرها من العلوم، وكانت من اختصاصات الفلاسفة إذ كانوا يعتقدون أن الفلسفة تجمع كل شيء.

علاقة التربية بالفلسفة:

يذهب بعض المؤلفين من بينهم جايمس روس في الأسس العامة للنظريات التربوية للقول أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والفلسفة إذ يعتبرهما وجهان لعملة واحدة. أما نحن فنفرق بينهما على أننا معه على شدة الارتباط، بحيث

إذا حاولنا دراسة التربية عند اليونانيين أو الصينيين، فإننا لا نستطيع دراسة التربية الصينية دون التعرف على فلسفة كونفوشيوس، كذلك لا نستطيع التعرف على إبراز المفكرين أمثال سقراط وأرسطو، ولا نستطيع التعرف على التربية الإسلامية دون التعرض إلى القرآن الكريم والتعرف عليه.

إن التربية تقوم على رافدين، إما على أساس عقلاني، أو على أساس الوحي والشرع ومن ثم تعتمد على الشرع ومن الأدلة التي جاء بها جايمس روس لتأكيد فكرته، هي أنه:

يرى أن التربية والفلسفة شيء واحد لأن التربية بدون فلسفة لا تكون، إذ أنها تستمد مفاهيمها وموضوعها أو مفهوم موضوعها من الفلسفة، بل

تستمد العقيدة التربوية التي تحتويها على مجموعة المفاهيم والقيم التربوية.

كون التربية تختلف في مفاهيمها وقيمها باختلاف المذاهب الفلسفية.

كون التربية والفلسفة كلاهما تعتمد على أيديولوجية واحدة.

إن العلاقة موجودة بين التربية والفلسفة لكن هذا لا يعني أنهما وجهان لعملة واحدة،

إذ أن هناك فروق كثيرة تتمثل في:

تنطلق الفلسفة من الشك والنسبية، بينما التربية تنطلق من اليقين وتخرج عن نطاقه.

تعالج الفلسفة الإنسان المطلق، بينما التربية تعالج الإنسان كما هو في أي زمان ومكان.

يمكن للتربية أن تلتزم بالتربية، كما يمكن أن لا تلتزم بها.

يمكن للتربية أن تلتزم بالديانات، وهي ليست فلسفة.

مجال الفلسفة التربوية:

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين، فقد قدم أفلاطون وأرسطو، ولوك، وروسو، وكانت، وديوي خدمات عظيمة في هذا المجال، حتى أن ديوي قال: "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية". فالفلسفة التربوية تعمل على فهم التربية في مجموعها مفسرة إياها بواسطة مفاهيم عامة ونظريات.

علاقة التربية بعلم النفس:

إن التربية تتأثر وتؤثر في نتائج العلوم الأخرى، وسوف نقتصر عن علاقة التربية بعلم النفس عامة وبعلم نفس التربوي وعلم نفس النمو خاصة.

ونبدأ طرح السؤال التالي: ما دخل التربية بالنسبة إلى علم النفس؟

يمكن القول بأن مجال اللقاء بين التربية وعلم النفس هو الميدان. كما أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسية، وما تطلبه من دوافع مختلفة لكي تتبلور بشكل سلوك ، نزوع، فعادة، فشخصية.

بينما نجد التربية هي الأخرى تحاول أن تعنى بالإنسان من حيث هو ذو إمكانات فطرية نفسية جسمية وغيرها ليمكن له التكيف الأفضل مع المحيط الطبيعي، الاجتماعي...الخ، لا يستطيع التكيف إلا على أساس المساعدة الموضوعية البيئية التي تقدم له من طرف الآخرين الراشدين لكي يجنبه الأخطاء ويشجعون قدراته العقلية والحركية ويساعدونه على الخبرة التي تتبلور فيها شخصيته، فالتربية تهتم بهذه الأمور، فهي تعد الإنسان لا ليستغل ثمرات الأجداد والآباء وكل الأجيال الإنسانية بل ليساهم هو الآخر في الجهد الإنساني في البناء الحضاري بمعناه الشامل.

والمربي لا يستطيع أن يعرف حاجات المربي إلا بمعرفته. كما نجد علم النفس يحاول أن يقدم لنا معلومات صحيحة، فما هو مقدار المعلومات التي يقدمها علم النفس؟ كما أن التربية تحتاج إلى كل العلوم الإنسانية مع اختلاف في الطريقة. والتربية تعتمد على الدين بحيث تستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان من الدين، كما أنها تعتمد على الفلسفة وتستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان منها.

إن ميدان التربية هو ملتقى الطرق، الذي تصل إليه كل الروابي-روابي المعرفة- لأن التربية كالعامود الفقري، بحيث أننا نلاحظ أن كل ما له علاقة بالثقافة والحضارة له علاقة بالتربية.

إن الاهتمام بالتربية واكبه تطور هائل في مجال علم النفس التربوي ذلك أن علم النفس التربوي يتناول الاهتمام بالفرد في المواقف التربوية.

ولقد اهتم علماء النفس التربويين بالمشكلات التربوية مثل الممارسات التربوية، كالتعلم، الدافعية، التوجيه التربوي، التحصيل المدرسي وقياسه وتقويمه.

كما أن علم النفس التربوي هو فرع من علم النفس يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به في مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب

وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا.

التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان):

إن العلاقة بينهما وثيقة من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة، وتعلم الأجيال أيضا كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أن الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعاتأو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجمل هذه العمليات.

إن مجمل العلوم الأنثروبولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية تركز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية،

ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجب أخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية.

والتربية ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاؤم بين دوافعه الداخلية وظروفه الخارجية النابعة من بيئة ثقافية واجتماعية معينة (هذا ما يدرسه علم الاجتماع التربوي) ، وهذا ما تركز الأنثروبولوجية على دراسة الإنسان من الناحية الثقافية والجسمية، وتهتم بسلوك هذا الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي متراكم عبر الصور.

صلة التربية بالتاريخ:

التاريخ يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربوية على فهم ما ورثه من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضا يساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان قديما وكيف تطورت. إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكوّن ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيرها على التربية.

التربية والبيولوجيا:

تعتبر البيولوجيا ذلك العلم الذي يبحث في دراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتلاؤمها مع الوسط الذي تعيش فيه، والتربية تبحث في معرفة قوانين الحياة العامة والنمو والتكيف وهي وثيقة الاتصال مع ما يدرسه علم

الأحياء (البيولوجيا)، وهذا أدى إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربية، وخاصةفي التركيز على مفهوم التكيف المرن والمبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة نفسها.

التربية وعلم الاجتماع:

العلاقة بينهما وثيقة، ومما يدل على أهميتها وضرورتها وجود ما يسمى "علم الاجتماع التربوي" الذي نشأ وتطور في القرن العشرين، وهو العلم الذي يجمع ما بين علم الاجتماع وعلم التربية، ويعتبر أحد فروع علم الاجتماع العامة والكثيرة، ويهدف للكشف عن العلاقات ما بين العمليات الاجتماعية والعمليات التربوية. ويستخدم علم الاجتماع باعتباره علم المجتمع وعلم دراسة الظواهر الاجتماعية وتفاعلاتها المختلفة لمساعدة التربية في تأدية مهامها ووظائفها.

وجميع الأسس الاجتماعية هي أسس مهمة في العملية التربوية ذلك أن التربية لا توجد في فراغ، وإنما في مجتمع له أسسه وعلاقاته الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، كما أن المجتمع محتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف في جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة، وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع وتسعى إلى تطبيقها في الميدان.

تطور الفكر التربوي:

التربية لدى الأقوام البدائية:

أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدا عبوديا خاصا، فالطفل عندهم يتدرب على

الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة،

وأن الذي يمارس التربية كما لاحظ المربي الأمريكي ديوي المجتمع بأسره بصورة غير مباشرة تتمثل في عمليات التمثيل والرقص والتقليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أن هناك طقوسا تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليها، فالوليد يبقى في أيام حياته الأولى في حضن وكنف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الاندماج، وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسبة له، ويتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة ومراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية. وهذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية وأليمة، وكثيرا ما يتم إجبارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصوم، وكثيراً ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جدا وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربية البدائية لا تميل للقسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس.والأقوام البدائية بالنسبة للتربية الجسدية يتركون لأولادهم الحرية حيث يركن هؤلاء الأولاد إلى الكثير من الألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار، حيث يتدربون عليها منذ

نعومة أظفارهم، ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسي وأدوات الحرب وآلاته، ويقلدون الكبار فيما يقومون به من معارك،أو ينصبونه من كمائن.

أما في المجتمعات المسالمة فهم يقلدون الكبار في النسيج وبناء الأكواخ وصنع الأواني والصيد والتجديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لدى الأقوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتاز الأقوام البدائية بإدراكات حسية، فالسمع مرهف، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقظ، والذاكرة قوية.

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والآباء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك السوي والتصرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والآباء والشرف.

تطـور الفكـر التربـوي :

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع، والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثمارا أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل.

وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى

من هنا يبدو البحث في موضوع الفكر التربوي العربي، مرتبطاً بالبحثفي مضامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه، على أن ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل، الالتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب، وتقع في إطار الأنسنة، بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية، وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع.

يقول د، رضوان السيد في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان (جدليات التجربة التربوية التاريخية) :

" تاريخ التجربة التربوية لأي أمة ـ ولأمتنا على الخصوص ـ هو تاريخ لجدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضاري للأمة وثقافتها، والخاص في هذه الحالة هو مصالح وتفاصيل حياة الجماعات والفئات التي تشكل البنية الداخلية للأمة، والعام هو المنطق الداخلي الجامع للأمة في بُناها، الذي يشكل إطارها الأيديولوجي، أما العلاقة ـ من وجهة نظر العام ـ فهي علاقة شمول وجمع وضبط، والعلاقة ـ من وجهة نظر الخاص ـ هي علاقة ضغط على جوانب الإطار، ورغبة في التوافق في النهاية معه".

حدد علماء القرن التاسع الميلادي في مجال التربية الاجتماعية مبادئ خمساً سمّوها بديهيات أو مسلمات رأوا أنها المرتكز في مجال عملية ضبط الفرد في قلب فئته الاجتماعية، وضبط الفئة في قلب الجماعة، وضبط الجماعة في قلب الأمة، إنها الحقوق الخمس: حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العرض،

وحق المال، والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فئاتهم ومجتمعاتهم فإن مجتمعهم هو مجال ممارستها، حيث لا يمكن تصور هذه الحقوق إلا في إطار الجماعة، هكذا كانت التربية في المساجد والمدارس والدور همها التنشئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق.

من هنا كانت النظرة للفرد تنطلق من كونه عضواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هذا النحو وقع في «سوء استعمال الحق»، إن المنطق الداخلي للتجربة العربية هو الذي يُحدِّد المفاهيم لهذه الحقوق، وهو منطق جمعي، ولكي لا يبدو الأمر نظرياً بحتاً يمكن استلاب حق العقل والدين للنظر إليهما من وجهتي النظر الجماعية الشاملة، والنخبوية الفردانية، كما بدتا في المجرى الواقعي لصراع الأفكار في الجماعة وعليها، فقد رأى أكثر فلاسفة الإسلام أن العقل جوهر فرد وارد على الجسد والفرد من خارج ومنفصل عنه طبيعة ومصيراً، وهو سلطان الجسد والفرد فقط، هذه وظيفته وهي التدبير، بينما رأى فقهاء ومحدثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائز، ولا تدبر الإنسان بمفردها بل يفكر الإنسان ويتصرف بوحي من توازن يقوم بين غرائزه التي يمثل العقل جزءاً منها، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي أن رأى الفلاسفة نخبوية فئتهم هم اجتماعياً وتفوقها وانفصالها عن المجتمع، ونخبوية السلطة في المجتمع وجبريتها

وانفصالها عن الناس، في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشيوعه في الفرد، وشيوع السلطة في الجماعة كشيوع العقل في المجتمع، وفي المجال الديني فإن التجربة التاريخية للأمة اعترفت بالواقع الذي ظهرت فيه دون أن تستسلم له أو تسحقه، ورأت أن هذا الواقع الديني يمكن تطويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفئات صغرى رأت ابتداع فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية

الإسلامية تعلّم الالتزام بحق الدين لكل فئة، فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لاقوا ضغوطاً شديدة من جانب الجماعة على اختلاف مذاهب فئاتها للتخلي عن بدعهم، لأن الديانات القائمة كانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق كانت تهدد بضرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاستئثار بالحق ونفي الآخر، إن حق الدين ـ مستغلاً بطريقة فردية ـ فشل في إنتاج ديانات فأنتج فرقاً كان همها ضرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثبيت أقدامها والاستمرار والسيطرة اجتماعياً.

وأنتجت التجربة التربوية العربية الإسلامية أدوات وقنوات لتربية فئاتها وناشئتها على البديهيات الخمس في إطار مبدئيات العدالة والمساواة والوحدة والرحابة، فكانت الكتاتيب والمساجد والجوامع والخانات والمدارس والأربطة والخوانق تعبيرات متنوعة عن الصيرورة المتجددة للناس والتاريخ والمصالح على أرض الإسلام،

وكانت دعوات التربويين تتوسل طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الجاحظ) تعليم العقل أولا والعلم ثانياً، وإذا ارتبط العقل بالروح العام للجماعة باعتبار غريزتها الشائعة فيها، والمكتنه لعمقها وثرائها ورحابتها، فإن العلم كان الاسترجاع المتجدد للتجربة التاريخية للجماعة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعناه، كان يبدأ تحفظاً للقرآن وتعلماً للحديث والآثار فرواية للأخبار والشعر فيكتمل استرداد التجربة الجامعة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيتفتح عضو الجماعة عليها من ناحية، وينضبط داخلها من ناحية أخرى، فإذا تمايز عضو في جماعة أو تمايزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربة، ووحدوية الاسترجاع، ووحدوية الفهم للحقوق، كل ذلك كان كفيلاً بأن يبقي التمايز في حدود، ويضبط حركيته، ويوضح علله، فيضعه على جادة الاستيعاب أو الجدل

أو الضغط، وهكذا فإن الوحدوية التي تميز التجربة التربوية الإسلامية تضبط من ناحية، لكنها لا تحجر من ناحية أخرى لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركية جماعة ضخمة من الناس، ولأن مبدئياتها الخمس تحول دون التجميد باسم الوحدوية.

وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع :

موقع وحدة التجربة من ناحية، وموقع تجددها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحية أخيرة، وإذا كان لنا أن نحدد الملامح التربوية التي أنتجتها البشرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين : رؤيتنا التاريخية التي لخصها الإمام الغزالي بأنها عقل في شرع في جماعة، والرؤية الأخرى التي لخصها ماكس فيبر بوصفها فرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخرى في مجتمع يواجه آخر من أجل السلطة والدولة والهيمنة على الداخل والخارج.

تطور الأفكار التربوية :

يرى عمر محمد الشيباني في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية)في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربية، هما:

الإعداد للحصول على ضرورات العيش وللتكيف مع علاقات القبيلة

تدريب الفرد على عبادة الطواطم والأرواح، وهاتان العمليتان تتكاملان بما هما تلبية لحاجتي الجسد والروح.

ويرى الشيباني أن مفهوم التربية في الثقافات التاريخية الأولى لم يكن واحداً، ويستند في ذلك مفهوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومتحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد : «وتعتبر

التربية الصينية عملية تلخيص للماضي، ترمي إلى أن تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطاه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه، وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته».

أما المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكثر حيوية، ذلكأن هذه الثقافة «تعتبر بحث الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أما إسبرطة فقد تأثرت بظروف ولاية إسبرطة الجغرافية في ذلك العصر، فهي منطقة سهلية داخلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وانعزالها هذا دفعها لإعداد جيش قوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديكتاتورية عسكرية تعمم سلطة الدولة، ولذا فقد كان المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنية، وأما الشعر والموسيقى والأناشيد فهي وسائل لتقوية الإعداد العسكري وتعزيز الروح المعنوية، وينقد أرسطو في سياساته دولة اسبرطة ومثيلاتها فيقول: «إن معظم هذه الدول العسكرية تكون في مأمن مادامت في زمن الحرب،

ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتها، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هذا يقع على مشرِّعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن الحرب».

وعند الرومان، ورثة الحضارة اليونانية القديمة، أصبحت التربية «عملية مقصودة منظمة» ولعل من أهم أعلامها : كاتو (224 ـ 149 ق، م) وشيشرون (106 ـ 43 ق، م) وكوينتليان (35 ـ 95 م) .

وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنية في حياته العملية.

أما التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهباني صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي «وكانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات، يتعلم التلاميذ أثناءها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى».

وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين: الأولى حركة لإحياء العلوم الأولى قام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده، واعتبرت الحركة «أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله،

ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر»، والخطوة التطورية الثانية هي الحركة الكلامية المدرسية(Scholasticism) التي أعلت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم، وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر.

ولقد أثرت الحركة المدرسية في التربية مما ترتب عليه خروج المدرسة إلى كافة أطراف المجتمعات وفئاتها، وتوسعت المناهج «ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها، ومن أمهات هذه الجامعات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا».

وفي القرن السابع عشر الذي تميز نصفه الأول بالحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتستانت، نمت المفاهيم التربوية وتطورت نحو نزعة مؤسساتية

شمولية عبرت عنها الجمعيات المسيحية التعليمية، ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انياس لوايولا في باريس عام 1534 وتطورت في القرن السابع عشر.

في القرن المذكور وُجدت مذاهب ثلاثة: الأول هو المذهب الإنساني الواقعي الذي نقد أتباعه النزعة الشيشيرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسيلة لكسب المعرفة، وبالتالي تحقيق إنماء الفرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي جون ملتون الذي قال: «إني أعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب»، وقد وضع ملتون منهجاً دراسياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين.

والمذهب الثاني هو المذهب الاجتماعي الواقعي الذي يرى التربية وسيلة لإعداد «الجنتلمان» أي الرجل المتعلم المهذب أي الناجح اجتماعيا، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

أما المذهب الثالث فهو المذهب الحسي الواقعي الذي قدم بذوراً حقيقية للتربية الحديثة، وقام على احترام العلوم الطبيعية واستخدام المناهج العلمية للمعرفة، هذا المذهب يعتمد الوسيلة الحسية في الإدراك ويرى ضرورة تحقيق إنماء شامل للطفل، وأتباع المذهب هم أول من نادي بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبرز مفكريه فرانسيس بيكون (1561 ـ 1626) الفيلسوف التجريبي الذي آمن بهدف عملي للمعرفة ورأى أن عدة عقبات تحول بين العقل البشري والمعرفة،

ومن أبرزها: «أوهام القبيلة» وهي الإرث الجماعي القديم عند الفرد و «أوهام الكهف» وهي ميول الفرد الخاصة و«أوهام السوق» وهي تقاليد الجماعة

وقصور وسائل الاتصال اللغوي و«أوهام المسرح» وهي العقبات العقيدية، ورأى بيكون أيضاً أن المنهج الاستقرائي التجريبي هو المنهج الناجح لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية.

وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب الملكات النفسية وتهذيبها، وليست الذات الإنسانية سوى مجموعة من الملكات يجب تدريب كلٍّ منها على حدة باعتباره وحدة مستقلة.

وحفل القرن التاسع عشر بنظريات تربوية هامة، وأثر في تطور التربية إلى هذا الحد عوامل منها، جهود المفكرين السابقين وتطور الطرق العلمية مما يجعلها تشمل ميادين الدراسات النفسية والتربوية، والتوسع في مجالات التعليم مع الثورة الصناعية، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة لإعداد المواطن الصالح.

آراء في التربية :

كانت التربية وما تزال، تستحوذ اهتمامات العلماء، وفي هذا ما يدعونا إلى الإطلاع، لتحقيق مزيد من التفاعل بين رؤية الماضي ورؤية الحاضر:

أفلاطون: من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية وكتبوا عنها الفيلسوف اليوناني أفلاطون، فقد بين في كتاب الجمهورية النظام التربوي الذي يختاره لمدينته الفاضلة، وغرض التربية عنده هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع، وتربية الفرد ليست غاية في ذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهي نجاح المجتمع وسعادته، وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير وتقديره إياه.

أرسطو: يرى أرسطو أن الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة.

فيتورينودا فلتر: من أشهر المربين الإيطاليين في عصر النهضة وهو يرى أن الغرض من التربية هو تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية والخلقية والجسمية لا لمهنة، ولكن ليكون مواطناً صالحاً، مفيداً لمجتمعه قادراً على أداء الواجب العام والخاص، وهذا الغرض شبيه بما ننادي به في القرن العشرين.

فرانسيسبيكون: فيلسوف إنجليزي كتب في مواضيع شتى، وغرض التربية عنده هو أن يعود الفرد على طريقة الوصول إلى المعارف، لا أن يجمع المعارف بأية طريقة كانت، وقد استخدم بيكون لهذا الغرض نوعاً جديداً من الأسلوب العلمي وهو الاستقراء.

جونكومنيوس: وهو أحد رجال الدين، ولد وعاش في مورافيا، وقد أثرت تربيته وحياته الدينية في آرائه التربوية، والغرض من التربية، يرى كومنيوس أن النهاية التي يرمي إليها الإنسان هي السعادة الأبدية عند الله، وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة، ولا يتم ذلك إلا بالتخلص من الرغبات الفطرية، ومقاومة الغرائز وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه الذي يتم عن طريق المعرفة، وعلى هذا أيضًا كان الغرض عنده تحصيل المعرفة والفضيلة والصلاح، وهذا الغرض يشبه ما كانت عليه التربية في الأزهر، حتى عهوده الأخيرة.

جونلوك: وهو من أنصار المذهب التهذيبي، ويرى أن التربية لها أغراض ثلاثة: وهي التربية الجسمية التي ترمي إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية التي ترمي إلى تزويد العقل بالمعرفة، والتربية الخلقية التي ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

جانجاكروسو: هو زعيم المذهب الطبيعي الذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله، والغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجرد أعضاء في مجتمع.

بستالوتزي: وهو من رجالات التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والغرض من التربية عنده هو إعداد الإنسان للقيام بواجباته المختلفة في الحياة، فهو إذن يهدف إلى غرض عملي اجتماعي، يجمع بين إعداد الفرد، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه.

هربرتسبنسر: والغرض من التربية عنده هو إعداد الفرد لحياة كاملة، أما عناصر الحياة الكاملة فهي تزويد الفرد بتربية صحيحة، وتربية مهنية، وتربية عائلية، وتربية وطنية، وتربية إستجمامية.

التربية عند ديوي: فقد آمن ديوي بأن «التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهي عملية نمو وعملية تعلّم وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لابد أن تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لابد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولابد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح».

إن عامل الخبرة هو الأساس في العملية التربوية عند ديوي وفي جميع نصوصه التربوية يرد هذان التعبيران: «الخبرة والمهارة»، إن الخبرة لديه هي وسيلة للتربية، وينبغي أن تتميز الخبرة بالاستمرار، ولقد أهمل ديوي ذكر أهداف التربية، ذلك أن المتعلم في رأيه هو الذي يشارك مشاركة أساسية في تعيين هذه الأهداف، وهنا تبرز نزعته الديمقراطية التي ترى أن غرض التربية هو تحقيق ذاتها، وما سوى ذلك فهو قرار يشترك في صياغته أطراف العملية التربوية جميعاً.

واعتبر ديوي أن المنهج التربوي يستند إلى أن مركز الاهتمام هو خبرات التلميذ ومهاراته، وربط هذه الخبرات داخل المدرسة وخارجها ومراعاة الفروق الفردية، يقول: إن التعليم الفعّال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم.

التربية عند آلان : يوازن الفيلسوف الفرنسي آلان بين المألوف التربوي والمطلوب الإنساني، معلناً لا إنسانية «المألوف» مركزاً على أولوية التعلُّم، مشيراً إلى أن هذا كشف واكتشاف لكنوز وخبايا، فهو مثلاً يتساءل «كيف تتعلم إحدى اللغات؟»، ثم يجيب «بمؤلفيها الكبار لا غير، وبالجمل المرصوفة جداً، الغنية جداً، العميقة جداً، لا بترهات مبادئ المحادثة»، وغاية العلم الأولى هي تطور العقل الإنساني وإغناؤه باستمرار، ومعنى ذلك أن على العقل التخصص أي التثقف في شيء معين، بدلاً من اللهث وراء كل شيء،

فتكون الحصيلة المعرفة مألوفاً عاماً لا يساعد على التقدم في العمق، وعلى هذا، يكون دور المدرسة مقرِّراً: «إن المدرسة مكان رائع» يقول آلان ـ ويضيف: «ولا استصوب أبداً أن تعلّق أشياء للنظر ولو كانت جميلة، لأن الانتباه يجب أن يلفت إلى العمل، ليقرأ الطفل أو ليكتب أو ليحسب، إن هذا العمل المجرَّد هو عالمه الصغير الذي يجب أن يكفيه»، ويحسم آلان تحديد دور المدرسة بالعمل، فالعمل عنده هو المؤدي التربوي، وهو بذلك المؤدي الصعب إن لم نقل الأصعب والأخطر، ويترتب على ذلك تعيين مهنة الطالب بالعمل الصعب، وتعيين مهنة المربي بوصل الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتقاطع المهنتان هاتان فيما يسميه ألان مدرسة الشعور أي المدرسة الطبيعية كالأسرة، والمختلفة عنها في آن، المدرسة التي تطور كمالها الذاتي بنفسها.

من جهة ثانية، ينتقد ألان السلوك الطفولي لدى الكبار، فيرسم صورة المعلم اللامبالي، القوي بذلك كأنه المُناخ، ويشير إلى ظهور العدالة التي تفوق المحبة في المدرسة، فالفعل التربوي، بنظر آلان، هو فعلٌ وجوبيٌّ ضروري ولا مجال للمخادعة أمام الضرورة، ومن الضرورات هذه أن يتنبه الكبار لنوع علاقتهم بالصغار: «إن على كبار الأشخاص ألا يلعبوا قط مع الأولاد، ويخيل إلي أن الموقف الأكثر تعقلاً هو التزام الأدب والتحفظ معهم على نحو ما يكون مع الشعب الأجنبي،

عندما يجد الطفل نفسه منفصلاً عن أطفال في مثل عمره، فإنه لا يلعب جيداً إلا وحده»، وينفي ألان وجود الفكر الحق خارج المدرسة بمعناها التعلُّمي الأوسع، ويقابل الهندسة بالشعر، بوصفهما مفتاحين للنظام في الطبيعة وفي النفس، مادحاً التناظم الإنساني الشامل للعقل والشعور في آن واحد.

أما المعلِّم الأكبر، الأول، فهو الخبرة في كل حال، لأن الحقيقة تحقق، وما تبرزه الخبرة حقيقياً، وصحيحاً يكتسب مصداقيته من وقوعه واختباره، والمتعلّم، الذي تصاغ شخصيته في الحضور المتصل بالماضي، يحتاج دائماً وأبداً إلى المستقبل، أي إلى الانطلاق من المعطى المحدد إلى اللامحدد، الآتي، ويحذر ألان مما يتعلمه الجمهور على نحو خاطئ، لأن الجمهور «يتخيل أن الحقيقة الأخيرة هي التي تلائمه، ولكن الحقيقة لا يمكن أن تفرغ هكذا من فكر إلى آخر، وهي ليست شيئاً إزاء ذلك الذي لم يكتسبها ابتداءً من الظواهر...» وينتقد ألان الاتجاه المشدّد على معرفة العالم للمتعلم، مفضلاً على ذلك «معرفة ماذا نعلّم» بوصفها هي الأهم في العملية التعليمية.

ويصل آلان إلى مقولة هامة تقول بجماعية أو اجتماعية التربية، وحاجة الإنسان الدائمة إلى محيطه الإنساني، حيث التحاور والتخاطب بين البشر يولّد

عندهم عوامل التغيّر البطيء، المتصاعد، أو الطفرة، وينصح ألان باستشفاف الإنسان في سبيل معرفته، يقول: «إذا أردتم أن تعرفوا إنساناً فيجب أولاً أن تُجالسوه، وان توقفوا موجات الحرارة أو البرد، والضجيج المسيء ابتداء من صوتك أنت، وبالتالي أن تزيح جميع العقبات الصغيرة المعيقة، وبعد ذلك تجد الطبيعة الثابتة..» ثم يعقد مقارنة أدبية فريدة بين تاريخ الأفكار (العقول) وتاريخ الأدوات (الأيدي)، مبرزاً وسيلتين للثقة بالنفس: التدريب والتعليم كنقيضين، فالتعلم لا يفوق المعرفة، لأن فيه كثيراً من التقليد، وصورته الآلة التي توجه إليه وكأن التعلم يد آلية، أما مصدر الثقة، مرجعها الاجتماعي، فاثنان: المدرسة والمصنع، المدرسة تجعل الإنسان يثق بنفسه، والمصنع يجعله لا يثق بنفسه أبداً، وبهذا النمط التقريري أيضاً، يطرح ألان مسلسلاً مألوفاً من الشعارات التربوية مثل «السير من المعلوم إلى المجهول» «من البسيط والمجرّد إلى الحسي والفردي»، «كل معرفة حقيقية اختبار» الخ، ثم يميِّز بين مهنة المعلم ومهنة المفتش، مظهراً أن الأخير يتولى التحقق من كون التلامذة تعلّموا شيئاً، ومن كون المعلم يعلّم، ويحرِّض على القراءة بالنظر، ويشجع على الإملاء الذاتي (الإملاء الصامت)، والسلوك العرفي والعادي في التعلُّم، لأن «الشذوذ يحرّض على الفتنة والرعب حول الإنسان وفي الإنسان..، فيجب إذن على الإنسان أن يلبس تبعاً للعرف، ويسلّم تبعاً للعادة، ويتحدث ولا يصيح، ويكتب في النهاية تبعاً لأصول الإملاء: يقال: «إن ضبط الإملاء عسير، ولكن الرقص والتأدب عسيران أيضاً، إنهما مفيدان عندما يعرفهما الإنسان ومفيدان، كذلك، عندما يتعلَّمهما».

التربية لدى الأقوام البدائيون

إن التربية في المجتمعات البدائية-التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها- تمتاز ببساطتها وبدائية وسائلها، مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الإنسانية. وتلك المجتمعات وإن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي ضوءا على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات. ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضا بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، وإلا من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإن أهدافها هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة. ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية: المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي. والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين، هما :

الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.

تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمن والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى

هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده.

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائية. وهدف التربيةفي ضوء هذه الطبيعة-هو تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية. ولتحقيق هذا الهدف، كانت تعتمد على التلقين والتدريب العملي والتقليد اللاشعوري فمن خصائصها أنها كانت تتم بطريقة غير مقصودة، بمعنى أنها غير مقصودة، بمعنى أنها لا يتولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره. كما أن من خصائصها أيضا أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخبرة العملية والاشتراك النشيط للمتعلم أثناء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط سواء في سبيل إشباع حاجاتهم الجسمية، أو في سبيل حاجاتهم الروحية. ثم إن من خصائصها أيضًا غلبة روح المحافظة عليها وسلبيتها

حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلًا ثابتًا سلبيًا وتؤدي به إلى أن يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختبار. إذن أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدًا عبوديًا خاصًا، فالطفل عندهم يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي

يمارس التربية كما لاحظ المربي الأمريكي ديوي المجتمع بأسره بصورة غير مباشرة تتمثل في عمليات التمثيل والرقص والتقليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أن هناك طقوسا تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليها، فالوليد يبقى في أيام حياته الأولىفي حضن وكنف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الاندماج،

وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسبة له، ويتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة ومراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية. وهذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية وأليمة، وكثيراً ما يتم إجبارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصوم، وكثيراً ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جدا وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربية البدائية لا تميل للقسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس.

والأقوام البدائية بالنسبة للتربية الجسدية يتركون لأولادهم الحرية حيث يركن هؤلاء الأولاد إلى الكثير من الألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار، حيث يتدربون عليها منذ نعومة أظفارهم، ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسي وأدوات الحرب وآلاته، ويقلدون الكبار فيما يقومون به من معارك، أو ينصبونه من كمائن.

أما في المجتمعات المسالمة فهم يقلدون الكبار في النسيج وبناء الأكواخ وصنع الأواني والصيد والتجديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لدى الأقوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتاز الأقوام البدائية بإدراكات حسية، فالسمع مرهب، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقظ، والذاكرة قوية.

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والآباء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك السوي والتصرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والآباء والشرف.

التربية الشرقية القديمة

وتتضمن التربية الهندية.- التربية لدى بني إسرائيل.-التربية اليابانية.-التربية الصينية.- التربية لدى قدامى المصريين.

التربية الصينية :

فهي نموذج واضح للتربية الشرقية.

خصائصها :

- تتصف بروح المحافظة.

- تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.

- لا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.

- الحياة رتيبة.

- السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

التعليم :

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.

- الاعتناء بالمظهر واللياقة.

- الاعتناء بتمرين الذاكرة - لا بتكوين الفكر- من خلال التكرار والحفظ الأصم.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصطلحان هما :

لوتسي (Lao-tsee)يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصيبه.

أما الثاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشتهر باسم كونفوشيوس (551 -478 ق . م)، فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد.

يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

التربية لدى قدامى المصريين :

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم.

خصائص التربية لدى قدامى المصريين :

يعيش الطفل – في سن الرابعة- مع ألعابه.

التربية لم تكن لينة ، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.

تقدم الأم للطفل شيئا من المبادئ الدينية والخلقية.

الدراسة تشتمل على الدين وآداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب السباحة، الرياضة البدنية.

يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.

كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كان قاسيًا ومن حكمهم الشائعة "إن للطلاب صلبًا وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون".

من إسهامات المصريين في فن التعليم :

استخدموا طرقًا حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

هم من أنشئو أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء".

ويضيف "أذكر يا بني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

النظرية المثالية في التربية:

الفلسفة المثالية :

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على رؤية أفلاطون من أن الأفكار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا - بالطبع- تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من

الرموز اللفظية، ولكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يقاس بها كل شيء في هذا العالم المادي. إذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه. والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وضعت أزلا أم لا. وبهذا المعنى، فإن الأفكار أزلية لا تقبل التغير أو التطور. ومها قيل من أن عناصر هذا العالم مستحدثة ومتغيرة تبعا للظروف والملابسات التي تظهر من آن لآخر،

فإن الأفكار والأشكال المثالية التي صيغت على مثالها هذه العناصر الموجودة في عالمنا موجودة من الأزل وستظل إلى الأبد دون تغير أو تطور.

حقيقة المذهب المثالي:

"المذهب المثالي" من مذاهب التربية الغربية فهو ـ في حقيقته ـ صدى لفلسفة أفلاطون، وتعبير عن نظريته المسماة بـ "المثل"، ومؤدى هذه النظرية أن ثمة عالمين اثنين: عالماً حسياً يتألف من "الأجسام"، وعالماً معقولاً يتألف من المجردات التي هي "المُثُل". وبناء على ذلك قال الغربيون: إن الإنسان يعيش في عالمين: عالم مادي متغيّر، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخير هو عالم المثل العليا التي تشكل الهدف الأسمى للتربية والحياة. وهكذا رأى الغربيون في الإنسان جانبيْن: جانباً روحياً سامياً، وجانباً جسدياً تحكمه النوازع الدنيا والشهوات، وهذان الجانبان كالخطين المتوازيين يتجاوران ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيام سلطتين في بلاد الغرب: سلطة روحية تشرف عليها الكنيسة، وسلطة زمنية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وترتّب على ذلك الاعتقاد بأن الإنسان أوْلى بالدرس من العالم الخارجي، وأن العلوم الإنسانية أهم من العلوم الطبيعية.على أنّ دراسة الغربيين للإنسان ـ سواء قُدِّمت أم أُخّرت ـ في ظل عقيدتهم القائمة على فصل الدين عن الحياة لا تأتـي بخير،

لأن المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجال النفس والتربية والاجتماع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمّيت باسم العلم، وهو ما يؤكده إخفاق الغربيين في وقف التدهور السلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوخم العواقب.

والنظرة المثالية الغربية بما ترتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي ـ كما يقول (علي عزت بيجوفيتش) رئيس جمهورية البوسنة والهرسك في كتابه المعروف: (الإسلام بين الشرق والغرب) ـ هي المسئولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكبرى في العالم؛ فهذه النظرة هي التي شطرت العالم شطرين متصادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغرقة في الأسرار، والصواب أنها "وحدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهما: الروح والمادة، السماوي والأرضي، الإنساني والحيواني، الدين والدنيا. وهذان المتناقضان يوجدان معاً وجود تفاعل وتزاوج وتكامل.. كما تتفاعل ذرات الأوكسجين مع ذرات الإيدروجين لتنتج الماء الذي يشرب منه الإنسان والحيوان والنبات".

وقد نبّه بيجوفيتش على أن طبيعة العقل الأوروبي (أحادي النظرة) كانت سبباً في عجزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا أنكر الغربيون الإسلام لسببين متعارضين؛ فقد أنكره الماديون منهم بوصفه اتجاهاً يمينياً أي دين غيبيات، بينما أنكره المتدينون لأنهم رأوا فيه اتجاهاً يسارياً أي حركة اجتماعية سياسية.

ولا تغني عن المذهب المثالي دعـواه أنه إنما يريد ـ من خلال التربية ـ أن يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يدري ما المثل العليا على وجه التحديد. يقول سير برسي نن: "نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يحقق مُثُلاً عليا؛ لأن هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسفة المثالية قد وضع العقل-بلا شك- في مرتبة ذات أهمية كبرى، بحيث لا يكون العقل شيئا آخر غير الروح مادام يشارك في طبيعة المطلق. وبالرغم من وجود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنهما في النهاية يدخلان في دائرة العقل ويذوبان داخله. ولذلك فالطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لدوافع بيئية، ولكنه جوهر لا يتأثر بعامته إذا تأثر جزءه. ولهذا تنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يصبح كلا مستقيما، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية.

إن الواقع بالنسبة للمثالي هو عالم العقل، والواقعية شيء خيالي أو روحي وليس ماديا، ويعتقد المثاليون أن الطبيعة تعتمد على العقل الشامل لله. وبناء على هذه النظرة، فالتعلم ليس ابتكارا وإبداعا- ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضعت سلفا. وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية في حياة التلاميذ أو ضرورة في إنجاز مشروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفا في حد ذاته.

والمثالية -عمومًا- وثيقة الصلة بالدين. وتؤمن هذه النظرية بأهمية الحق والخير والجمال. ويهتم المثاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، فهملا يهتمون بالمادة، وإنما من أجل العقل

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى.. فهم ينظمون تجارب الجنس البشري ويركزونها ليقدموها لقمة سائغة إلى الطفل.

وهذه الخبرة بحسب مروجي النظرية هذه هي نوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنسان أي العلوم والإنسانيات.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، التي ارتبط ظهورها ارتباطا وثيقا بزعيمها المفكر اليوناني أفلاطون، وهي كما عرفها لالاند : " الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة ". بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا، وهي الفكرة التي نجدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أن أنفسنا كانت تسبح في هذا العالم، أين عرفت أسماء الأشياء بصورتها التامة، الكاملة، قبل نزولها إلى الأرض. وولوجها في الجسد أنساها أسماء الأشياء، فأصبحت تحاكي ما رأته وتعلمته في المثل العليا أو العالم الحقيقي، ومن أبرز أعلامها: أفلاطون. هيجل...الخ.

ولد أفلاطون في سنة 427 ق.م في جزيرة قريبة من شاطئ أثينا، واسمه في الأصل أرسطوقليس. ينحدر من أشراف أثينا ذوي المنزلة والثراء. تعلم القراءة والكتابة، حفظ شعر هوميروس، ومبادئ الحساب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحديث، بارع النكتة، ومحبا للجمال. عاش حتى الثمانين من عمره، توفي سنة 347 ق.م.

لقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات :

- طبقة الحكام ويتميزون بالحكمة، ويسييرون شؤون الدولة.

- طبقة الجند، ويتميزون بالقوة، وتسهر على أمن الحكام.

- طبقة العبيد، وهي الطبقة الخادمة، التي تقوم على خدمة طبقة الحكام.

وعلى كل طبقة احترام الطبق الأعلى منها، فلا يجوز مثلا لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجند أو الحكام، وكذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجند أو العبيد، فما خلق إلا ليكون حاكما، وليحكم الشعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ليقوم بالعمل المناسب.

المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية :

يرى المثاليون أن المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل. حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الإطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين التي يمكن أن تخلق الإنسان المثالي وتوسع فهمه للكون ولذاته.

ومن ثم يجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة مواد معينة كالتاريخوالأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان، وتعبر عن اعتقاداته وأفكاره على مر العصور التاريخية، وهي تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا معرفيا.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تقيم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكون له قيمة على الإطلاق، فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويتقيد بحدود لا يمكن تعديلها، حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين. ولا تؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجة عن الكتاب في منهجها الدراسي لأن مثل هذه النشاطات لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام المثالية

أما النظام المدرسي، فقد أصبح المدرسين يواجهون مشكلة بحيث أن الجسم والعقل نوعان مختلفان، فإنهما يسلكان مسالك متعارضة تعوق بعضها البعض، فالطفل لا يستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه.

إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شيء أو بالأحرى آلة تتلقى المعارف بالطريق الإلقائية في سكون وهدوء، فإذا حاول أن يحرك جسمه قسا عليه المدرسون بالعقوبات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الذي يجلس صامتًا ساكنًا، حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات. ومنه كان هدف التدريس ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو محفز له على اكتشاف معناها لنفسه، عن طريق خبراته الشخصية السابقة، بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى.

المعلم :

المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفا مفكرا كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سلبية، فالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل الطلاب ينهلون منهله، بمعنى على المعلم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى الطلبة، وأن يكون مخلصا جادا في عمله، والمعلم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات تلاميذه، وبذلك يعطيهم القدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة.

النقد :

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التدريس إلى درجة يصعب تحقيقها على أرض الواقع، فمثلا تربية أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خيرين، تناسى أن في الإنسان بذرتين، بذرة الخير وبذرة الشر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أن نظام الطبقات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجانب العقلي والجسمي، بل حتى أنه فصل الجانب العقلي وأعطاه الأهمية أكثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

المثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.

الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.

وضع المعلم في مرتبة سامية واعتباره أهم عنصر في العملية التربوية.

التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم .

غير أنها فشلت و قصرت في:

فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).

اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية .

النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المعلم (آلة) وكذا استخدام العقوبات البدنية لا يتفق مع ما تذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طرف إيجابي هو المعلم و آخر سلبي هو التلميذ.

النظرية الإسلامية في التربية

التربية الإسلامية :

يعرفها حلمي طه رشيد إبراهيم بأنها تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

ويعرفها مقداد يالجن بأنها إعداد الفرد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

ويعرفها سعيد إسماعيل علي بأنها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق مع عقيدة الإسلام.

ويعرفها علي خليل أبو العينين بأنها النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريا و عقيديًا ووجدانيًا واجتماعيًا وجسديًا وجماليًا وخلقيًا، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا لأهداف الإسلام.

ويعرفها عبد الرحمن صالح عبد الله بأنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها الفرد ذو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة.

والملاحظ على تلك التعريفات جميعها أنها تؤكد على أن التربية الإسلامية لابد أن تستمد توجيهاتها وفلسفتها وغاياتها من الشريعة الإسلامية، وبالتالي فهي ترفض أن تكون التربية الإسلامية بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه

سواء في إطارها النظري أو تطبيقاتها العملية. والتربية الإسلامية بهذا المعنى هي تربية هادفة مقصودة لتكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة، أو غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام.

والتربية الإسلامية بهذا المعنى حسب محب الدين أحمد أبو صالح هي النظام التربوي الذي فرضه الله على المسلمين أن يربوا أنفسهم وأولادهم عليه ويوجهوا أهاليهم ويرعوهم في ضوئه دون غيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، أو العلماني اللادينية المنحرفة.

والتربية الإسلامية وفق التصور الشامل شأنها في ذلك شأن كل تربية أخرى في العالم موضوعها تربية الإنسان المسلم، ومجالها هو جميع مجالات البحث التربوي من فلسفة وتاريخ ومناهج وطرق تدريس وإعداد معلم وإدارة وتمويل..الخ، منظورا إلى ذلك كله من المنظور الإسلامي الذي يؤدي تنفيذه إلى إيجاد الفرد الذي يسلك سلوكا يتفق مع عقيدة الإسلام.

وتتكون النظرية التربوية الإسلامية من المصادر التالية :

القرآن والسنة، ومنهما تتزود النظرية التربوية بمجموعة من المبادئ الموجهة، وهذه ليست فرضيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض.

الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.

دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالي، وابن تيمية، وابن القيم، وغيرهم.

معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه، وكذلك كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.

لكل نظرية عناصر ثلاثة :

مصادر.

وسائل وأساليب وطرائق.

مقاصد وغايات.

ولا شك أن أصحاب أية نظرية قد يختلفون أو يطورون أو يغيرون في عناصرها الثلاثة، ابتداء من المصادر، ومرورا بالوسائل والأساليب والطرائق، وانتهاء بالمقاصد والغايات.

أما التصور الإسلامي للتربية"فالمصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايات ثابتة، والشيء الوحيد المتحرك والمتغير هو الطرائق والوسائل و الأساليب التي تتغير كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات، من هنا فقط يأتي اختلاف "التصور الإسلامي لمناهج التربية" من جيل إلى جيل، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان.

وإذا كان علم النفس العام والتربوي قد جاء متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله (ح)، فإنهما قد جاءا وبينهما فاصل زمني في علم النفس الغربي بسبب اعتمادها على تطور الفكر في مصادر ونظريات شتى مختلفة ومتناقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامي العام والتربوي قد صدرا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأبد إلى الأزل.

وبمعنى آخر حسب محمد رشاد خليل فإن علم النفس التربوي هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم. وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له.

فلسفة التربية، ونظرية التربية :

تعتمد مناهج التربية كلها تقريبا-ما عدا منهج التربية الإسلامية - على نظريات تربوية. و النظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة، فما الفلسفة، وما النظرية، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية الإسلامية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟ هذا ما نجيب عنه فيما يلي :

مفهوم الفلسفة :

الفلسفة مصطلح يوناني الأصل مكون من كلمتين: "فيلو"، ومعناها حب، "صوفيا" ومعناها الحكمة، فالفلسفة إذن هي حب الحكمة أو محبة الحكمة، وبالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى، إلا أن الفلاسفة والمفكرين قد اختلفوا بل وتناقضوا في ماذا تعني محبة الحكمة؟ وما زال هذا الاختلاف والتناقض قائما منذ أن نشأ هذا المصطلح إلى يومنا هذا، فالبعض يرى أن الفلسفة هي العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح، والبعض يرى أنها مفهوم جامع للكون

بما فيه من جماد وحيوان ونبات، وثالث يرى أنها علم دراسة الغيبيات وما وراء الطبيعة. والراجح أن الفلسفة هي تصور للكون والإنسان والحياة ولطبيعة العلاقات بين هذه العناصر. وقد ظل مفهوم الفلسفة يحمل طابعا فرديا، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصحابها إلى يومنا هذا. ومع ذلك فلكل فلسفة تصور خاص للكون والإنسان والحياة.

أما فلسفة التربية الغربية فهي باختصار الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية. ومن وجهة النظر هذه يصبح من وظائف الفيلسوف التربوي تطبيق مبادئ الفلسفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية أو ما إلى ذلك على التربية. ولذا فإن من ينظر في أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التي يتحدث عنها الفلاسفة.فهناك فلسفة مثالية عامة،و هناك أيضا فلسفة مثالية في التربية، وهناك فلسفة براجماتية عامة، هناك فلسفة براجماتية في التربية...وهكذا.

مفهوم النظرية التربوية :

النظرية بمعناها العام الذي يشيع في الغرب، هي تفسير بعض الأمور في الماضي أو الحاضر أو المستقبل استنادا إلى اعتقاد ثابت أو مفترض.

والنظرية العلمية بمعناها الدقيق، هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال وضعها في إطار عقلي عام.

والنظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربويةو تحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية-كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية.

ومن هذا المنطلق فإن بول هيرست وغيره من المربين الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية؛ لأنها تمدهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة.

التربية عند العرب المسلمين:

تعتبر التربية المرآة التي تعكس أنظمة المجتمع على اختلافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعقائده وتقاليده وعاداته، والتربية العربية الإسلامية تعكس وضوح تعاليم الإسلام السمحة وعقائده السامية.ذلك أن الإسلام - إلى جانب ما دعا إليه من الإيمان بعقائده السامية - دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عدها شرطاً أساسياً للحياة الدينية الصالحة.

وهناك عدة مبادئ قد أثرت بصفة خاصة في تطور النظرية التربوية منها مبدأ "المساواة"...؛المساواة بين معتنقي الدين الجديد، بغضّ النظر عن جنسياتهم وألوانهم. وثيقة المساواة هذه أيدها الله تعالى بقوله الكريم:

يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ [سورة الحُجُرات: الآية 13].

وأتبع ذلك بمبدأ "الإخاء والأخوة": ﴿ۏ ۏ ۋ ...﴾ [سورة الحُجُرات: الآية 10] والطابع العام للتربية الإسلامية يتجلى في نزعتها المثالية في تقديم العلم والحث على طلبه، وفي الاهتمام بالفضائل الخلقية، ثم في مرونتها في طرق التحصيل واصطباغها بروح الديمقراطية التي قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس

والطبقات في مجال التعليم والدّين، وإعطاء الأفراد فرصاً متساوية في التحصيل.

أغراض التربية الإسلامية :

الغرض الديني:

منذ أن نزل القران الكريم وهو مرجع المسلمين في أمور العبادة والتشريع والحياة الاجتماعية بشتى مظاهرها.. حيث يعود إليه الفضل في انتشار القراءة والكتابة، وتأسيس المدارس، ونشأة العلوم المختلفة لخدمته وتفسيره وفهمه. غير أن الطابع العام للتربية عند المسلمين لم يكن دينياً بحتاً ولا دنيوياً بحتاً وإنما كان يلاءم بين الدين والدنيا، فكانت التربية تهدف إلى إعداد النشء للحياة الدنيا وللآخرة معاً في إطار الآية الكريمة:

وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ

[سورة القصص: الآية 77]

الغرض الاجتماعي:

هدفت التربية بجانب الدين والأخلاق إلى معانٍ اجتماعية عبرت عنها مأثوراتهم.. فقد قال (مصعب بن الزبير) لأبنه " تعلم العلم، فإن لم يكن لك مالاً كان جمالاً... وإن لم يكن لك جمالاً كان لك مالاً".

ونجد أنه حينما بدأ العلماء يَكْثُرون ويتميزون في علومهم تبعاً لنمو الحركة العلمية وازدهارها، ظهرت طبقة جديدة في المجتمع هي طبقة العلماء التي نالت مكانة رفيعة عند الخلفاء والأمراء، مما دعا الناس إلى الإقبال على التعلم لينالوا هذه الحظوة الممتازة في المجتمع. وقد شجع ذلك على التنافس وعلى الابتكار وانتشار الثقافة وازدهارها.

غرض المنفعة:

كان من زيادة التدين أن ظهر التحرّج من أخذ الأجر في العلوم الدينية

المباشرة، مثل تحفيظ القرآن الكريم، وإن كان النبي خ قد قَبِلَ أن يفدي بعض الأسرى نظير قيامهم بتعليم بعض أطفال المسلمين القراءة والكتابة مما يوضح أن المبدأ صحيح بذاته...

هذا وكانت وظائف القضاء والتعليم غايات سعى إليها كثير من الناس وأعدوا أنفسهم لها، وقد كان لرغبة الناس في حفظ القرآن والتفقه في الدين أثرها في نشوء الحاجة إلى المدارس حيث كانت المدرسة الأولى هي المسجد، فكان عامة الناس الذين يرغبون في تعليم أولادهم يبعثون بهم إلى المساجد حيث كانت تعقد حلقات لدراسة القران والحديث.. وكانت المساجد في معظم المدائن الإسلامية مراكز التعليم لها..

ولم تكن المسائل الدينية فحسب هي موضوع الدرس في هذه المجالس بل كانت تعالج فيها أيضاً الموضوعات اللغوية والشعرية إلى جانب الندوات الأدبية التي تنعقد في بيوت المثقفين والأدباء التي عرفت باسم "مجالس الأدب".

ومن أنواع المدارس- غير الكتاتيب- لتعليم الصبيان: بعض المنازل والحوانيت التي كانت تكمل عمل المساجد والكتاتيب.وكانت المدارس العالية ك"بيت الحكمة" ببغداد للتعليم العالي: الذي يعتبر أول معهد هام في الإسلام، فكان مكاناً للترجمة ومجمعاً علمياً ومكتبة عامة، وكان فيه مرصد متصل به لتعليم الفلك.

وكان أول مجمع علمي حقيقي هو" المدرسة النّظّامية" التي أسسها نِظَام الملك والتي اهتمت بحاجات الطلبة البدنية، وأصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العليا. أما المدارس فقد نشأت في العصر العباسي وانتشرت في البلاد الإسلامية وتنوعت. وكانت التربية الإسلامية تعنى بالمعلم الذي ستوكل إليه مهمة التعليم

عناية خاصة، حيث كانت شديدة الفطنة لما يجب أن يؤخذ به في هذا السبيل، فعنيت أول ما عنيت ببيان ما يجب أن يتحلى به المعلمون من مكارم الأخلاق ومحاسن المزايا، يقول ابن سينا:"ينبغي أن يكون الصبي مؤدب عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً، رزيناً، حلواً، لبيباً، ذا مروءة ونظافة ونزاهة".

ولقد رسم كثير من الأئمة شخصية المعلم بدقة وحددوا أبعادها النفسية وأفاضوا في الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم والواجبات التي ينبغي أن يلتزم بها المربون نحو طلبتهم. فقد كان على المعلم أولاً الاطلاع والتنقيب والمراجعة.

والعنصر الثاني في عملية التربية هو التلميذ، وهو العنصر الأهم، فلقد اهتم أساتذة التربية العربية بكل ما يساعد التلميذ على التعلم، فالغزالي يرى أن من آداب الطالب أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، فإن العلائق شاغلة وصارفة، ويستدل على وجهة نظرة هذه ببعض المأثورات التي تقول إن" العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كُلَّك".كما اهتم الأئمة بالمناظرة التي تساعد التلميذ على تنمية قدرته على التعبير عن نفسه وترتيب أفكاره وتجديد نشاطه التلقائي.ومن العوامل المساعدة على التعلم: اختيار الوقت وتحديد الساعات الملائمة للقراءة.وأما المكان المناسب للدراسة والحفظ فأجود أماكن الحفظ هي الغرف وكل موضع بعيد عن الملهيات.ومن العوامل الأخرى التي دعوا إليها ألاّ يكتفي الطالب من الاستفادة وأن يكون دائماً مستعداً لتحصيل العلم وألاّ يتكبر على العلم ولا يتآمر على المعلم فهو لن ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع.كما أن الأئمة قد نصحوا الطلبة ألا يدركهم الحياء من سؤال ما يُشْكِل عليهم لأن الاستحياء يفوت عليهم مصلحتهم.كما اهتموا أيضاً بالفهم فلا ينبغي أن يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه فإنه يُذهب الفطنة

ويضيع أوقاته، وإذا تهاون في الفهم يعتاد ذلك فلا يفهم الكلام اليسير.

أما بالنسبة لأساليب الدراسة كما هو متبع في القرن الرابع الهجري، أي تنظيم الوقت الدراسي للتلاميذ، فقد كان الصبي يذهب مبكراً إلى الكُتّاب فيبدأ بحفظ القرآن ثم يتعلم الكتابة، وعند الظهر يعود إلى المنزل لتناول الغداء ثم يرجع بعد الظهر ويظل حتى آخر النهار، وكانت عطلة الصبيان تبدأ من ظهر يوم الخميس وسحابة يوم الجمعة ثم يعودون في صباح يوم السبت.كان الطفل يذهب إلى المكتب وسنه قريبة من السابعة ثم يقضي ما يقارب ثلاث سنوات أو أربعاً في استظهار القرآن والوقوف على أصول الدين وتعلم بعض مبادئ اللغة والشعر، وبعد ذلك ينقل إلى المدارس.أما منهج المرحلة التالية فكان يشتمل على القرآن والتفسير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والحديث.

وتشتمل مرحلة التعليم الثالثة علوماً متنوعة كالطب والكيمياء والرياضيات والفلك والطبيعيات والإلهيات والمنطق والموسيقى والحيوان والنبات.وقد جرت طريقة التدريس في تعليم التلاميذ على ثلاثة أساليب هي: الإلقاء الذي يمكن أن يسمى (المحاضرة)، والإملاء أو التلقين، ثم المناقشة أو المذاكرة أو المناظرة.وقد فطن الأئمة إلى أن من شروط التفكير الصحيح أن تكون الألفاظ صحيحة محددة في الذهن لأن تجارب الطفل محدودة وانتباهه ضيّق المجال،

والمعلم هو الذي يساعده على ربط الأشياء بعضها ببعض وعلى فهم ما لا يعلم في ضوء ما يعلم.والمدرس لا يستطيع أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماماً عميقاً إلا إذا كان هو نفسه

مهتماً كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمساً له، فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سِواه بالعلم.

ويرى خالد روشه أن العملية التربوية تظل قاصرة عاجزة على أن تؤتى ثمارها مادامت الحركة الإسلامية لم تستطع أن تنتج المربين الأكفاء الذين يستطيعون التطبيق العملي للأطر النظرية المنهجية للعمل الإسلامي.

وعملية إنتاج المربي الكفء عملية معقدة للغاية تتشابك فيها عدة محاور إنسانية واجتماعية ونفسية تخرجها عن كونها عملية معملية قياسية بالمعنى الذي ينص عليه المنهج التجريبي العلمي المعملي..فالعناصر الإنسانية المتكاثرة - كمدى رسوخ العقائد والقيم والمبادئ الشرعية ومدى الاستقرار النفسي للمربي وقربه أو بعده عن الشخصية السوية ومدى تشربه للأخلاق النبوية ومدى الاستعداد للبذل في سبيل تلك العقائد والقناعات - والتي لا يمكن اختبارها معملياً،

حيث يستحيل تثبيت بعض العوامل المؤثرة في الاختبار وتغيير الأخرى تجعل هناك ما يشبه الاستحالة في قبول معادلات كتلك المعادلات الكيميائية ثابتة النتائج أو التطبيقات الفيزيائية ثابتة التجريب في عملية التربية الإنسانية!

وإذا اعتبرنا العملية التربوية الناجحة هي " ما يجب أن تقوم على عدة خطوات متتالية ومتجانسة ومتبادلة بين القائم بها (المربي) والمستقبل لها (المتعلم أو المتربي) وأن يكون ذلك في إطار نظري منهجي مقبول يعتمد على أساليب مختلفة بما يتناسب وظروف التطبيق ".. فإننا ندرك مدى أهمية القائم المحرك لتلك العملية وهو المربي.

نظرات التربويين.. رؤية مقارنة :

اختلفت نظريات التربويين فيما هو أساسي وما هو فرعي من العناصر

الأولية المطلوب وجودها لإنجاح عملية تكوين وإنتاج المربي الكفء، وكان من نتيجة هذا الخلاف أن نادي البعض بتحويل المجتمع المسلم كله إلى مربين ورأى هؤلاء إمكانية تحويل أي مسلم أياً كانت صفاته وإمكاناته إلى مرب لأجيال وموجه لأمة... ولاشك أن هذا الاتجاه –

وهو الاتجاه السائد الآن بين طوائف العمل الإسلامي – لا يفرق بين الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأفراد كل على حده وما هي المواصفات المطلوبة لكل دور، فإنه ولاشك يجب أن يفرق بين دور المسلم كداعية إلى الله وبين دوره كإداري وقيادي ميداني وبين دوره كمرب ومعلم..

فالداعية وصف عام يجمع شتى الأدوار وأما القيادي الميداني والإداري فيحتاج إلى مواصفات قد تخصه بالذات دون غيره، من الخبرة والحزم الشديد والجرأة والشجاعة والمغامرة والمبادرة والتتبع والاستقصاء والحكمة والفراسة... إلى غير ذلك مما هو معروف مما كان يتصف به وبأكثر منه القادة المغاوير أصحاب النبي - ح- في غزواتهم وحروبهم وفتوحاتهم.. فلك أن تتصور شخصية كشخصية خالد بن الوليد أو عمرو بن العاص أو غيرهم في مقابلة شخصية مدار عملها على التربية والتعليم والتقويم والتوجيه للأمة كمعاذ بن جبل وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عباس - رضي الله عنهم أجمعين - ..

اتجاهات اختيار الصفات:

فشخصية القائد إذن هي تلك الشخصية التي تستطيع تحقيق إنجازات الأهداف المعينة لها من خلال توجيه الأفراد التابعين لها، فهي إذن شخصية ينتهي دورها المعين عند بلوغ الهدف المحدد، أما شخصية المربي :

فهي تلك الشخصية التي تستطيع تشكيل الأفراد وتهيئتهم على شتى المستويات العلمية والإيمانية والسلوكية وغيرها..

وبالعموم فإن هناك اتجاهين في طريقة اختيار المربين :

الأول: اتجاه التشدد في الانتقاء والمبالغة في تحديد الصفات الخاصة بالمربي، وهو اتجاه تغلب عليه المثالية في تصور حال المربي؛ بحيث ينتهي الأمر عند مطابقة هذه المواصفات واقعياً إلى صورة نظرية على الأوراق لا علاقة لها بالتطبيق في الواقع.

الثاني: يقوم على التساهل في انتقاء صفات المربي؛ بحيث تتسع الدائرة لتشمل أعداداً كبيرة جداً، ودافع ذلك الاتجاه تغليب احتياجات الدعوة وتبعات انتشارها وانفتاحها وزيادة أعداد المتلقين وكلا الاتجاهين قد أثبت الواقع التطبيقي فشله..!

فالاتجاه الأول تعطيل للعمل التربوي إذ يربطه بالمثال النادر التحقق، وإعاقة لجهود الارتقاء به، ومدعاة لكل من يعجز عن محاكاة الصورة المثالية أن يتراجع ويترك العمل، أما الاتجاه الثاني يؤدي إلى إتاحة الفرصة لغير ذوي الأهلية والكفاية وهي مهلكة لهم، فوق أنها مضيعة للعمل. وهنا تبرز الحاجة لوضع نموذج للقائمين على العملية التربوية يسترشدون على أساسه بحيث يتلافى سلبيات النموذجين السابقين ويسهل تطبيقه واقعيا.

العناصر الأساسية المطلوبة لإنتاج المربي الكفء:

ونستطيع أن نقول من خلال الاستقراء العملي والعلمي: إن هناك معطيات معينة تقترب - إذا اجتمعت - من عملية ناجحة لإنتاج مرب ناجح، وهذه المعطيات هي (العمق الإيماني، الشخصية السوية، العلم التطبيقي، البيئة المناسبة للتربية، المهارات المخصوصة، التقويم) ونحاول أن نتلمس أهم مواصفات

كل عنصر من تلك العناصر:

أولاً: العمق الإيماني:

وهو العنصر الأول الذي ينبغي توافره في الشخصية المرشحة للقيام بالعملية التربوية، فبدونه تفشل الشخصية في تحقيق أهدافها، بل لا نبالغ إذا قلنا: إن العملية كلها تتعرض للفشل الذريع، ومن عجب ما رأينا في بعض أوساط العمل الإسلامي أن تسند العمل التربوي إلى بعض المربين لا لشيء غير أنهم نشطاء حركيين – كما يحلو للبعض تسميتهم – وتناسى من كلفهم بتلك الأعمال شرط الإيمان العميق الذي هو الشرط الأول في الشخصية التربوية، والذي يقوم أساسه على عدة محاور نذكر بعضها :

أ - الإخلاص:

فكلام المربي الذي يفتقر إلى الإخلاص كدخان في الهواء لن ينتفعبه أحد، وإنما الإخلاص زينة الكلام وعطره، يجذب إلى سماعه السامعين ويقرب منها للاهين، سمع الحسن يوماً واعظاً يعظ الناس، فقال له: يا هذا إما أن يكون في قلب كشراً أو في قلبي، إن حديثك لا يمس قلبي!! والمربي المخلص يوفقه الله في انتقاء كلامه وموافقة المناسب من أوقاته والمؤثر من ألفاظه والحديث المخلص هو أشد الأحاديث إقناعاً وثباتاً في قلب السامع، يروي أحد تلاميذ القعنبي شيخ البخاري يقول: كان الشيخ يحدثنا ولحيته ترتش بالدموع!!

ب – الصبر:

ودافع الصبر هو الإيمان العميق الذي نتحدث عنه وإذا ضعف الإيمان ضعف الصبر، ومقصودنا في الصبر كعنصر أساسي من عناصر شخصية المربي المكونة أن يستطيع الصبر على متعلميه ومتربيه والمجتمعات التي يتوجه إليها، وكذا الصبر على

دعوته وأن يثبت عليها وعلى مبادئه وقيمه ومعتقداته، روى عبد الله بن الإمام أحمد أنه سأل أباه يوماً : يا أبت متى الراحة؟ فقال: عند أول قدم أضعها في الجنة!

ج – الزهد :

وهو مطلب هام وعنصر أساس في شخصية المربي، ومعناه الإعراض عن الزينة والالتفات عن المتاع ورجاء الجنة في الآخرة، فليس شيئاً أسوأ من مرب غارق في ملذات الدنيا ومتاعها وزخرفها وما من شيء أسوأ أثراً على المتربين من مرب منكب على جمع الدينار والدرهم وتغيير الثياب وتبديلها، وتعمير البيوت وبنائها، ومهما أختلف الناس في تعريف الزهد والنظر له يبقى حال النبي - ح - والصحابة والتابعين والعلماء هو النموذج المثالي الأوضح للإقتداء به، ولقد علمنا أنه ما من أحد منهم إلا وكان معرضا عن الدنيا وزينتها راغباً في الآخرة وجنتها ... وللأسف فكم رأينا من أحوال لمن يشتغلون بالعملية التربوية في هذه الأزمان وهم غارقون في الإسراف والزخرف، فكيف إذن نتصور صفات الجيل الناتج من هكذا مربين؟!يروي الذهبي في السير أن الإمام أحمد لما سافر إلى عبد الرزاق انقطعت به النفقة فاشتغل حمالاً بأنصاف الدراهم ليشترى طعاما يتقوت به، فرآه عبد الرزاق وهو يحمل على ظهره المتاع، فانفرد به خلف باب بيته وهو قادم للدرس فقال له: يا أحمد إنه عادة لا تجتمع عندي النفقة ولكنني جمعت لك من أهل البيت بعض الدراهم فخذها وانتفع بها فقال أحمد: لو كنت آخذاً من أحد لأخذت منك يا إمام، ولكنني معي نفقتي التي تكفيني وتزيد حتى أعود!!

موقف النظرية التربوية الإسلامية..من النظرية التربوية الغربية:

يقدم عبد المجيد بن مسعود موقف النظرية التربوية الإسلامية من النظرية التربوية الغربية، فلعل من الثوابت التي أصبحت راسخة فيوجد أننا الحضاري وسلوكنا الفكري ـ نحن المسلمين ـ في العصر الحديث، وبالتحكم بقدر غير يسير في منهج دراستنا للظواهر، وتحليلنا لمختلف القضايا الفكرية والتربوية، لعل من تلك الثوابت: أن نعرض الأنساق والنظم الإسلامية المرتبطة بشتى مجالات النشاط النظري والفكري، في سياق المقارنة بينها وبين مثيلاتها في عالم الغرب، ولا شك أن هذا الثابت النسبي ستستمر مسوغاته وفعالية تأثيره على تحليلاتنا ودراستنا الفكرية والنظرية، ما دام هناك في واقعنا المعاصر فئات عريضة من الناس تنظر إلى الغرب على أنه مركز الحضارة والإشعاع الفكري المستنير الذي لا نملك إزاءه إلا أن نطأطئ رؤوسنا في خشوع! من هنا رأيتني أُقبل على دراسة موقف النظرية التربوية الغربية ومناقشتها في ضوء معالم التربية الإسلامية؛ بغرض إبراز التصور التربوي الإسلامي للتربية. والواقع: أن منهجية المقابلة هذه لا يمكن للتصور الإسلامي إلا أن يخرج منها منتصراً مرفوع الرأس؛ لأنه ينطلق من موقع قوة يستمدها من ربانية مصدره التي تمنحه التنزه عن التجاوز والضعف، والاهتزاز والقصور،

لأن منهجية المقابلة تقتضي عرض الصـورة كاملة أمام الناس ـ بكلى طرفيها فيتضح الطرف الهزيل من الطرف القوي، من خلال إبراز العناصر والمكونات التي تدخل في نسـيج كل بناء نظري على حـدة.

النظرية التربوية عرض وتقديم:

هناك قواسم مشتركة بين النظريات التربوية الغربية تتمثل فيما يلي :

أولاً : الاعتماد المطلق على العقل :

منذ البداية يمكننا أن نلفت النظر إلى حقيقة أساس مفادها : أن النظريات الغربية على تعددها وتباينها في بعض الخصائص والصفات، تكاد يجمعها قاسم مشترك هو : كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة هو : العقل البشري في حركته ومعاناته وقلقه المأساوي في البحث عن الحقيقة، وكونها صادرة عن تصور واحد للكون والإنسان والحياة. والجدير بالاعتبار أنه ما من نظرية في التربية إلا وهي انعكاس لمذهب فلسفي ما، وهذه قاعدة عامة لا يمكن أن يند عنها أي مذهب تربوي . ولا تعدو الاختلافات التي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبيراً عن الاختلاف والتنوع في الملابسات والتطورات التاريخية التي مرت بها المجتمعات الغربية، بكل ما تحمله تلك التطورات من أبعاد سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها.

ثانياً : النظريات التربوية الغربية ضيقة الأفق أحادية النظرة، فالنظرية التربوية المثالية هي صدى للفلسفة الأفلاطونية حيث يقول أفلاطون بعالمين : (العالم المحسوس) ويتألف من الأجسام أو الماديات، و (العالم المعقول) وهو يتكون من الموجودات المجردة. فتلك النظرية تنطلق أساساً من (الصدارة المطلقة للروح على المادة) وهي تفضي إلى تصرفت أملي يهمل المشكلات الزمنية، وطبيعة الإنسان الأرضية، وتعنى أساساً بكمال الروح ونجاتها.

وانطلاقاً من هذه المعطيات يتجلى لنا الطابع النظري الذي يكتسيه التعليم

في إطار النظرية المثالية؛ حيث إن الهدف من التربية يرمي بالدرجة الأولى إلى (تمرس العقل بالتراث الفكري والعقلي الذي خلفته الأجيال السابقة، بل اكتسب هذا التراث صبغة القداسة وأصبح ينقل بحرفيته، وارتبطت موضوعات الدراسة بضرورات التراث بدلاً من ضرورات الواقع، وصارت صلتها الوثيقة بالماضي في تحوّل دون ارتباطها بالحاضر والمستقبل.

أما المذهب الطبيعي، فإنه على العكس من المذهب المثالي؛إذ يركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميول، فيعطيها الأهمية القصوى على حساب العقل. وإن كان من المعلوم أن هذا المذهب قد تجاوز من طرف التيار النفسيفي التربية الذي يستمد أسسه من رائد المذهب نفسه (روسو)،

حيث يرى (بأن اللجوء إلى علم النفس هو الإمكانية الوحيدة لتوفير المعيار الحقيقي لموضوعية البيداغوجيا). ومما يؤخذ أيضاً على هذه النظرية تضييق نطاق التربية بحيثي نحصر في الطفل، الأمر الذي أدركت التربية المعاصرة خطأه وقصوره فوسّعت نطاق التربية ليشمل المراهق والراشد والشيخ، وهذا ما أكدت عليه الرابطة الدولية الجديدة - للتربية الجديدة. أما المذهب البرجماتي، وهو ذلك المذهب الذي يحوّل النظر بعيداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والحتميات المسلّم بها، ويوجه النظر نحو الأشياء الأخيرة: الثمرات، النتائج، الآثار. فإن مركز الثقل في اهتمامه لا ينصبّ على الحقائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها هي المنفعة وفي هذا (خلط واضح بين الحقيقة نفسها، والهدف الأساس من محاولة الظفر بها، فقد ينبغي أن يكون الغرض من اكتساب الحقائق هو استثمارها في المجال العملي والاستنارة بها في تجارب الحياة، ولكن ليس هذا هو معنى الحقيقة بالذات، فإعطاء المعنى العلمي - البحث -للحقيقة، وتجريدها من خاصية الكشف عما

هو موجود وسابق! استسلام مطلق للشك الفلسفي الذي تحارب التصورية والسفسطة لأجله، وليس مجرد الاحتفاظ بلفظة الحقيقة في مفهوم آخر كافياً للرد عليه، أو التخلص منه، وما دام تيار الحياة متنامياً في سيره،فإن حقائق جديدة تلغي وتتجاوز الحقائق القديمة، فلا شيء يبقى ثابتاً!، وفي ضوء هذه القناعة فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن التربية والنمو صنوان وليس للنمو غاية تتجاوزه أو تعلو عليه، فغاية النمو هو النمو ذاته.إن من عيوب هذا المذهب جعله الحياة الحاضرة محوراً وحيداً للتربية دون الالتفات للحياة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبادئ والأهداف الثابتة التي تضبط حركة الحياة،وتحمي الإنسان من التيه والقلق والتأرجح بين أحداث الحياة وتطوراتها المتلاحقة،وتلك نتيجة حتمية لإغفاله للجانب الروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المادة، وهذا ما حكم على نظريته التربوية بالدوران في حلقة مفرغة، فهي تدور مع حركة الحياة المادية حيث دارت من غير الاستناد إلى مبدأ عميق ومقياس دقيق تفصل بواسطته بين الغث والسمين، والصالح والطالح ضمن تراث الإنسانية المترامي الأطراف، وتنفذ بواسطته وراء أسوار الحياة المادية الضيقة.

سمات عامة في التربية الغربية:

وهكذا فإننا إذا تأملنا المذاهب التربوية الثلاثة تبين لنا بوضوح انطباعُها بطابع النظرة الأحادية الجانب، التي تركز على بُعد واحد من أبعاد الكيان الإنساني على حساب الأبعاد الأخرى؛ فقد لمسنا كيف يضخم المذهب المثالي جانب الروح على جانب الجسد بكل ثقله، مستهيناً بما يستشعر ذلك الجسد من حاجات، عازلاً الإنسان عما تموج به الحياة، مغرقاً إياه في صور وخيالات غريبةلا قِبَلَ له بها، مخرجاً إياه من فطرته التي فطره الله (تعالى) عليها، وهذا في مقابل

المذهب الطبيعي الذي يفعل العكس تماماً؛ فليس هناك في ظل ذلك المذهب مُثُلٌ عليا يتجه إليها، غير الانسياق وراء ما تمليه عليه الطبيعة، ولا مكانٌ مرموق لقوى العقل وضوابط الأخلاق،والثغراتُ نفسها تشكو منها النظرية التربوية البراجماتية؛ إذ إن إعداد الإنسان عندها هو الإعداد لحياة هادرة يتقلب الإنسان بعنف وراء أمواجها المتلاطمة دون تحديد لقواعد ثابتة يتم الرجوع إليها وللكمال الذي يأوي إليه.

إن نتيجة مهمة يمكن استخلاصها مما سبق، وهي أن تضارب الأفكار والمواقف الذي تعبر عنه النظريات الغربية، هو برهان ساطع على أن المنطلقات التي تصدر عنها تلك النظريات خالية تماماً من اليقين العلمي، وإلا لانتهت إلى قناعات مشتركة حول قضايا الإنسان والمجتمع، فهذا التخبط الذي تعاني منه هذه النظريات وغيرها نابع من الجهل بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان محور الحياة فيه، وهذا ما يؤكد عليه الدكتور (ألكسيس كاريل) في قوله: (إن نالا نفهم الإنسان ككل.. إننا نعرفه على أنه مكون من أجزاء مختلفة، وحتى هذه الأجزاء ابتدعتها وسائلنا، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح، تسير في وسطها حقيقة مجهولة. من سمات النظرية التربوية الإسلامية: إن التصور الإسلامي في التربية تجاوز ذلك التخبط الرهيب، الذي ظل يلاحق النظريات الغربية؛ لأنه ينطلق من أسس وأصول محكمة وفهم شامل حول الكون والإنسان والمجتمع بني على وحي ممن خلق الإنسان ويعلم حقيقته وجوهره : ﴿ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ﴾ [سورة المُلك: الآية 14] وهو يتعامل مع الإنسان على بصيرة، بمكوناته كلها، دون إغفال إحداها لصالح الأخرى؛ لأن مطبقيه يعلمون أن ذلك الإغفال هو مدخل الخلل في الكيان البشري وانعدام التوازن فيه، وبالتالي إفلات الزمام تماماً من قبضة المربين الذين يتولون تنشئة الإنسان،

وتعرّض هذا الأخير للدمار والانتكاس. فالتربية الإسلامية التي تنبثق من الإسلام ونظرته الشاملة في الكون والإنسان والمجتمع، تميز في المعرفة بين مجال يرتاض فيه الإنسان بطاقاته العقلية، ويصل فيه إلى اكتشاف حقائق وأسرار، وهو مجال الطبيعة الفسيح الذي لا قِبَلَ للإنسان بمعرفته إلا عن طريق الوحي الإلهي: أي عن طريق الدين الصحيح، وهو مجال (ما وراء الطبيعة)، والكيان البشري بتعقيده الهائل وتفاعل عناصره جزء من ذلك المجال، وبتعبير واضح: مجال تنظيم حياة الإنسان وعلاقاته بالآخرين في دوائرها المختلفة وكيفية معاملته لذاته.فإصرار الفكر الغربي على أن بوسعه معرفة كل شيء عن الإنسان هو الذي قاده إلى الطريق المسدود، والأزمة الخانقة التي تضرب الغرب بعنف شديد. العلوم الكونية بين ذاك المنهجين :

وتقودنا المسألة الآنفة الذكر إلى البحث عن الدافع الذي كرس لدى الإنسان الغربي هذا الاعتداد بالعقل. ومن الميسور لنا أن نقول بأن التقدم العلمي الذي أحرزه الإنسان الغربي أدى إلى إصابته بالغرور والانبهار؛ فاعتقد ـ خطأً ـ أن العلم هو الآلة السحرية التي لا يند عنها شيء، ولا يعزب عنها مثقال ذرة، وخيل إليه من فرط إعجابه باكتشافات العلم أن هذا الأخير أصبح بديلاً عن الدين في تحقيق السعادة للإنسان. أما التربية الإسلامية، فإنها تنظر إلى العلوم الكونية على أنها مجال لتعميق الإيمان بالخالق (عز وجل)؛ إذ إن المعرفة ليست معزولة عن الحكمة، بل هي على العكس من ذلك المحراب الذي يقود إليها،

قال تعالى:

وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ [سورة فاطر: الآية 28]

وقال تعالى:

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ

[سورة آل عمران: الآية 190]

وإننا بنظرة عميقة إلى كلمة الشهادة التي هي إعلان لدخول

الإنسان في الإسلام نتنين حقيقتين عظيمتين في الوقت ذاته: الحقيقة الأولى: هي مسؤولية الإنسان الفردية في فعل الشهادة، والحقيقة الثانية : تعني أن تعبيري عن الشهادة بقولي : (أشهد أن لا إله إلا الله) (لا يحدث في فراغ أو في انعزال عن عالم الطبيعة، وإنما يحدث في عالم الطبيعة وبه، فالمعرفة المطلوبة في الشهادة لا تحدث في الإنسان وحده كعارف،وإنما تحدث فيه بوجود موضوع المعرفة أو وجود عالم المخلوقات بما فيها هو نفسه كأحدها. أهداف التربية بين المنهجين: إن الخصائص المذكورة التي ميزت النظريات الغربية في التربية،

ومن بينها وقوع الفصام النكد بينها وبين الدين،وبالتالي التعويل على العقل وتأليه العلم، كل ذلك أوقع التربية الغربية في الذاتية والهوى ومحدودية الأفق في تحديد الأهداف الكبرى التي تتوخاها، ورغم الشوط الذي قطعته العلوم الإنسانية في الغرب، فإنها لم ترتق بتلك الأهداف فعلى الصعيد الفرد يدعت هذه العلوم الإنسان إلى الاعتماد على الذات وتقويتها؛ لأنها منبع القيم المستقل والمرجع الأخير لوجود الإنسان ووعيه بوجوده، وأصبحت الحرية في نظر الغرب متساوية مع الممارسة التي لا تخضع لمبدأ أو قانـون، بل تصدر عن الإرادة الشخصية مجردة)، وقد تأثرت نظرية التربية بهذه النزعة إلى التمركز حول الذات؛ فأصبحت ترى غايتها في إحداث التجانس في الرغبات بين أفراد المجتمع الواحد، أما إذا تجانست فلا سؤال ولا استفهام بعد ذلك في خيرها أو شرها. لقد استقرت التربيـة الغربية على أن الهدف الأسمى (للتربية) الذي ينبغي العمل على تحقيقـه هـو إعـداد المواطن الصالح، وشتان بين هذا الهدف الضيق والهدف الرفيع الذي ترمي إليه التربية الإسلامية، وهو إعداد الإنسان الصالح (الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان؛ وذلك معنى أشمل

ولا شك ـ من كل مفهوم للتربية عند غير المسلمين. من إيجابيات النظريات التربوية الغربية : وإذا كانت النظريات الغربية ـ موضوع النقاش ـ تشكو من تلك العيوب والثغرات التي رأيناها، وهي عيوب وثغرات مترتبة حتماً عن طبيعة الأسس الفلسفية التي يشيد عليها أعلام الفكر والتربيـة في الغرب أبنيتهم ونظرياتهم التربوية، فإن الإطار العام لتلك النظريات قد اشتمل على بعض الاجتهادات في مجال التنظير والتطبيق التربويين، التي مكنت الفكر التربوي الحديث من تجاوز بعض العناصر المثبطة؛ فاهتداء التربية الحديثة في شخص أحد أقطابها المرموقـين (روسو) إلى أهمية وضرورة تحرير الطفل من عوائـق الآباء والمجتمع، وتحذير (البراجماتية) ـ مستفيدة في ذلك من تراث(روسو) من سلب الطفل فاعليته وقصر نشاطه على تقبل آراء المعلم ومتابعـة أفكـاره،بـدل إشراكـه بطريقة ديمقراطيـةفي التفكير والبحث والتمحيص ليصـل إلى الحقائق بنفسه، كل ذلك شكّلَ مكاسب في إطار الفكر التربـوي الغربي أزاحت مجموعة من العوائق التي كبلت الفعل التربوي مما تسبب عنه ارتقاء في المردود التربوي وتحسن في وتيرته.

ملحوظة مهمة : ومن خلال بحث هذا الموضوع أرى ـ من الأمانة العلمية والإخلاص للحق ـ أن نورد ما انتهى إليه أحد الباحثين من أن هذا الذي أصبحت تنادي بها لتربية الحديثة من ضرورة تخفيف (آثار البيئـة وآثار الآباء على نمو الأطفال من ناحية، وتنظيم البيئة التي تتطابق أكثر من غيرها مع خير نمو لنموهم العقلي والخلقي من ناحية أخرى،

إن هو إلا تعبير عما جاء به الإسلام ممثلاً في مفهوم الفطرة الواردة في حديث الرسول - ح- : (كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه...إن التأمل في واقع الإنسان يدلنا على قابليته للتطبع بعقائد البيئة التي تكتنفه في مراحله الأولى؛مما يترتب عنه تشكّل

عقليته ونظرته للحياة في قوالبها، كما يدلنا على حرص الآباء على أن يكون أبناؤهم على غرار النماذج المرضية عندهم المألوفة لديهم. في خضم هذا الوضع يعلن الإسلام عن مبدأ الفطرة التي تعني أن مصير الولد في عقيدته وأخلاقه كامن فيه وليس في المجتمع الذي يولد فيه و (هذا التركيز على ما أوجد في خلق الإنسان من قدرات ترشحه لحب الحق وللتوجه نحوه وبه، نَقَلَ مهمة التربية نقلاً جذرياً وغيّر غاياتها تغييراً أساساً، فبعد أن كانت مهمتها نَقْلَ ما توارثه الآباء والمجتمع صارت مهمتها توفير ما يلاءم فطرة الإنسان من نمو عقلي وخلقي ووجداني، وصارت غايتها كمال هذه الفطرة، وبهذا الانتقال ارتقت التربية من ضيق وتعدد نسبية المجتمعات المختلفة إلى تربية عالمية ترتبط بحقيقة الإنسان أينما كان وفي أي عصر كان.

خلاصة واستنتاجات: يَتَبَينُ من المعطيات السابقة أن في الإسلام تصوراً يمتلك مقياساً دقيقاً يُعْرَض عليه ما توصل إليه التراث الإنساني في المجال التربوي، يقبل منه ما يقبل مما هو داخل في نسيج الحقائـق المعبرة عن واقع الإنسان، ويرفض منه ما يرفض مما لا تتوفر فيه شروط الصدق وموافقـة قوانين الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ ومن هذا المنطلق : فإن التصور الإسلامي يتبنى بكل ثقة ما تتوصل إليه الإنسانية من كشوف متميزة ومناسبة في عالم التربية بما لا يناقض أسسها ومن طلقاتها معتبراً إياها جزءاً من نسيجها الشامل على اعتبار أن في ذلك النسيج ما يدل دلالة واضحة عليها، ويهدي إليها.

النظرية الطبيعية في التربية

يُعدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله؛ ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها؛

وبني الطبيعيون على هذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأنّ من مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطاً، وأن يُسْمح بالرقص والسباحة والتعري ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ،

أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها ـ بزعمهم ـ إلى رغبة الآباء الذين يريدون حمل أبنائهم على مبادئ الدين وقواعد الأخلاق! والصواب ـ بزعمهم أيضاً ـ أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شيئاً ولا يُربّى خلالها أيّ تربية، بل يُترك للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات مـن شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويـؤمـن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ ـ عندهم ـ أن يُضَحّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون.

ولد جون جاك روسو في عصر كانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحالف مع الإقطاع، عصر سادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامدة، التي ولدت أنواعا من الظلم والبؤس عانت منها الطبقات الفقيرة، فرنسا كانت نهبا لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازية(المتوسطة) الجديدة التحرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع.

وقد غذت محاولات التحرر هذه عدد من المفكرين والفلاسفة باسم "حركة التنوير" التي كانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات في عصر متنوع الاتجاهات والمذاهب.

حياته: ولد سنة 1712 في جنيف بسويسرا من أب فرنسي وأم سويسرية توفيت مباشرة بعد الولادة، وقد قال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافات" لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة".

في السادسة من عمره علمه والده القراءة والكتابة، ومساء يقرأ على مسمعه ما تركته أمه من كتب التاريخ والروايات و الأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال وعشق للحرية. دخل المدرسة لفترة قصيرة في قرية بوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.

بعد ستة عشر من عمره عاش سنوات من البؤس والتشرد والبطالة.

في التاسعة عشر من عمره تعرف على السيدة دي وارنز (DeWarnes) رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل في إحدى الدوائر الحكومية عرف نوعا من الاستقرار هذه العشر سنوات.

في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصحاب حركة التنوير ينشرون أفكارهم في الحرية والمساواة والعدالة، فتعرف روسو إلى بعضهم وعقد صدقات من ديدرو وفولتير (Voltaire&Didero).

فاز ونال جائزة على بحث كتبه، عنوانه "مقالة في الفنون والعلوم"، وهنا نقطة تحول له حيث كتب مقالات كثيرة وألف كتبا عديدة جلبت له الشهرة ونقمة رجال الدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتبه والقبض عليه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلسوف البريطاني دافيد هيوم للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى باريس، حيث عاش حياة البؤس والشقاء حتى وفاته عام 1778.

ولا يخفى خطأ هذه الآراء (الطبيعية) وضلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعداداً للحاضر لا للمستقبل لا معنى له؛ لأنّ الحاضر والمستقبل متصلان اتصال الليل بالنهار، ولأنّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاتاً كنبتات بريّة في صحراء، فإنّ أمكن ـ جدلاً ـ إعداد الطفل للحاضر بوصفه

الشخصي لم يتأتَّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كانت العملية التربوية نفسها عبثاً لا طائل تحته.ولا معنى ـ كذلك ـ لإطلاق الحرية التامة للأطفال ما داموا يجمعهم مكان واحد وزمان واحد، وإنما يُتَصَوّر إطلاق الحرية التامة لطفل واحد، أو لأطفال مبعثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين إلا انتفاء الحرية المطلقة التي يدّعيها أو يدعو إليها الطبيعيون، والحرية المطلقة ـ إنْ وجدت ـ عاقبتها تحويل المجتمع برمّته إلى بؤر فساد وإفساد.والقول بأن التربية المقصودة هي إفساد لطبيعة الطفل الخيّرة.. تحكّمٌ بلا دليل،

وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِمَ لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نقائهم؟ ولِمَ لا يكونون هم المؤثرين فيمن سواهم من الناس، إذ هم كبار راشدون؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حديث الفطرة الذي رواه البخاري: "... أنّ الإنسان مفطور علـى التهيّؤ للإسلام بقـوة، ولكـن لا بد من تعلُّمه بالفعل؛ فمن قدَّر الله كونه من أهل السعادة قيّض الله له مَن يعلّمه سبيل الهدى فصار مهذّباً بالفعل، ومن خذله وأشقاه سبَّب له مَنْ يغيّر فطرته ويثني عزيمته". واكتساب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب التعلم كما يزعم الطبيعيون، وإلا فمتى يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكمّ التراكمي الهائل من المعارف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصور؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بالتعليم المختلط، وإباحة التعري لمن شاء من الطلبة والطالبات فلا ريب أن ذلك هو ـ عينه ـ المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يمكن أن تكون مبادئ الدين وقواعد الأخلاق هي المتسببة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحَرَّفاً كدين الغربيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم!ومعلوم أن الغريزة الجنسية لا تثور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرها؛ فكان القصد إلى إثارتها سَفَهاً وضلال رأي،

وقد تواترت الأدلة، وأثبتت الوقائع أنّ عاقبة ذلك لا تكون إلا الفتنة والفساد الكبير، وانظر تَرَا أن أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجمّعون في (هوليود) مدينة صناعة السينما الأمريكية والإباحة الجنسية، وأن السويد ـ صاحبة قصب السبق في الحرية الجنسية ـ هي أكثر دول العالم اكتظاظاً بالمشكلات الناشئة من تلك الحرية، وأن دائرة هذه المشكلات قد اتسعت فيها لتشمل الزنا بالبنات والأخوات والأمهات.. وكانت الإحصاءات قد أحصت في أوائل الخمسينيات من هذا القرن في إنجلترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العدد في إنجلترا وأخواتها الأوروبيات، وقد أصبحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين؟!

كلّ من كان لديه صبرٌ لقراءة «إميل» بأكمله –وليس من خلال بعض الإستشهادات- يعلم أن هذا الكتاب يتحدث عن كلّ ما يهم الفلسفة في القرن الثامن عشر، وأن «إميل» ليس ما أعتيد على تسميته «كتاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السمعة الراسخة. تسعى هذه المقالة بتواضع كبير أن تلقي بعض الشكوك على أسس هذه السمعة.

لنلاحظ أن تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كان متأخراً. فقد ذُكر، أثناء الثورة، ميرابو وتاليران Talleyrand وكوندورسه Condorcet و الأب غريغوار L'abbeGrégoire عدة مرات خلال المناقشات حول المدرسة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنية، وحين تدخل روبسبير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يشيد بنموذجه الذي قاده باكياً إلى البنتيون، لكن من أجل أن يقترح نصاً طُبع بعد وفاه صاحبه لبيلتيه دو سانفارجو Lepelletier deSaint Fargeau. أما الإشارات إلى روسو فقد اقتصرت على نصه المتعلق ببولونيا. أما

المقولات التي تشيد بـ «كاتب إميل الخالد، والتي غالباً ما تذكر، فإنها لا تشير إلى روسو إلا كأثر ماض وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإجبارية.

إميل وكتب التربية:

من الجيد التذكر أن كل كتب النظريات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ:

1- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

2- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف، وأي ترتيب ينبغي أن يراعى)

3- دراسة الصعوبات واقتراح الحلول (ماذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يمكن التصرف في حالة فشل ما).

أولاً: تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غير أن كلها ترتبط بالمجتمع الواقعي. مع أفلاطون كان الهدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسطو مواطنين قنوعين، أما إكسنوفون Xenophon و بلتارك Plutarque فإنهم قد وعدا بأسر سعيدة، وأما سانت بازيل SaintBazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا يريدان مسيحيين مثاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت رويال PortRoyal أو لوك Locke فهدف إلى تشكيل نخب متنورة. أما كوندياك Condillac وإلفيتيوس Helvetius فقد أرادا تكوين علماء مفيدين للتقدم. فيما يتعلق بإميل، فإنهلا يقترح أي غاية، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحيا أو مسلماً أو تاجراً أو فارساً: مجرد إنسان. إن كلّ فلسفة تربية تهدف إلى إعطاء الإنسان صفات نوعية (شريف، تقي، عالم، وطني) وليس ما تم «صنعه» من قبل. وحين يلح روسو أيضاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمها» لا يوجد هنا أي انشغال بأي إشكالية في الفكر التربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر.

ثانياً: لننظر في الأساليب. ينظر الفكر التربوي حول الفائدة من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السوط أو قطعة الحلوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحديث بالفرنسية أو باللاتينية، تعلم الهندسة بالاستبصار أو عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم الثالوث الأقدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكريس عدة صفحات دون أن ينسى أي تفاصيل صغيرة، تماماً مثل تأملات لوك حول استعمال السوط. أين إميل من ذلك؟ إن روسو، كما قيل، كان مع فصل الطفل عن عائلته، رفض السوط مثلما رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غير أن إميل يجيب عن هذه الأسئلة دون أن يطرحها بنفسه. إن إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما لإغناء إشكاليات مختلفة. يمكن لقطعة الشمع عند ديكارت وصنع الأداة عند سبينوزا وجنون النحوي حسب إراسم Erasme ومملوك أفلاطون إلهام الكثير من المربين بشكل سليم. ويمكن أن يكون هناك التلاقح ما بين نظريات التربية. إن كل فلسفة كبرى تجيب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفة تربية.

هل يوجد في إميل أسلوب حقيقي؟ تكثر في الكتاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يمكن أخذها كأمثلة متعاقبة لتطبيقها. حكاية الجنائني روبرت: كيف يمكن تعليم طفل ذو ثمان سنوات لا يعرف القراءة والحساب مبادئ القانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشعوذ ذو صاحب البط الممغنط اكتشاف البوصلة، أما بطاقات الدعوة الصغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القراءة! أيمكن أن نغفر لهذه النبرة المستهزئة، أما هذه الاسكتشات غير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأن مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تشكل نماذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إن تفصيل القواعد ليس موضوعي. أعطوا الطفل هذه الرغبة (القراءة).. سيكون كلّ أسلوب مناسباً له... أأتكلم الآن عن الكتابة. لا، أشعر بالعار لأنني أتلهى بهذه الترهات . لا يهمني إن نجح في أو لم ينجح في اللغات القديمة، في الآداب الجميلة أو الشعر... لا يراد كلّ هذا العبث في تربيته.»

كتاب في نظرية التربية دون تفاصيل، أمثلته لا طائل منها، يعطي أسلوباً وحيداً للقراءة «رغبة» القراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بالعبث، كل هذا سيدفع المربين إلى إدانة هذا الكتاب بالحرق. يعد روسو بتعليم الطفل «فن أن يكون جاهلاً»،

بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربي!

ثالثاً: تفرض عقبات مثل العصيان والكسل والغفلة تصنيفات متنوعة وحلول مختلفة (تتراوح ما بين العقاب والثواب)، ويكون الهدف دائماً تربية الطفل بالرغم من طبيعته. يوفر إميل في حالات واقعية عن أطفال غير محتملين مغرورين. يتم حبس هذا الطفل في خزانة، يجبر على البقاء في السرير، يهان من قبل عابرين متواطئين، ينام في غرفة باردة سيكسر نوافذها، الخ. غير أن إميل، يريد، أساساً، «تربية سلبية» ضد الأخطار التي تهدد الطفل. لا تصدر هذه الأخطار عن الطفل، من طبعه أو من عمره، ولكن من تأثير الآخرين الذين يهددون «القلب الإنساني». ليست الصعوبة في تربية الطفل رغم طبيعته، ولكن الصعوبة هي الحفاظ على طبيعته رغم التربية. هنا أيضاً يكون إميل عكس ما تمثله نظرية تربوية: لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

أفكاره التربوية :

كانت آراؤه تعبيراً عن أراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة.

يعتقد روسو أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيراً ويد الإنسان تفسده.

الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدًا.

التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية.

يركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليما بالغذاء والألعاب الرياضية.

يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد ألفاظا لا يفهمها،إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى أثنى عشرة سنة)

يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها

ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة."

الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين أثنى عشرة سنة حتى الخامسةعشرة سنة)

في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusee) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة)

وهو ما أسماه بالتربية الوجدانية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، و أن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

الفصل الخامس(من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة)

يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل ب "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلا للزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

التربية في فكر روسو:

بالتأكيد، أن مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين. فقد تناولها في مقالته

الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا. كان فكره صارما، أراد أن تتم تربية الأطفال بعيداً عن عائلاتهم في إطار الدولة. وحين قال روسو أن كتاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أن الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين. وأن التربية قضية هامة جداً لا يمكن تركها للمدرسين والآباء.

«بالتأكيد، أن الشعوب، مع الوقت تكون مثلما أرادتها الحكومات .إنها لنقطة مهمة. إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القوة الوطنية، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إن التربية إدماج، تدمر «أنا» الفرد وتعوضها بـ «أنا» الجماعة بحيث يفكر كلّ فرد بالمصلحة الجماعية قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يدعى« الفضيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إن المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان.. نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية . »

بالتأكيد أن إميل يتناول التربية، حتى أنها كانت العنوان الفرعي للكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات الأولى منظومة من التعاريف، تتناول الطبيعة، الإفساد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عام فإن هذه المفاهيم تمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة التي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي و المصطنع، والتي كانت مفتونة بسلطة العادة ومتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أن كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهوم التربية. في المقام الأول، إن التربية في المفهوم الشائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهذيب يخرق الطبيعة، إنها صالحة للسياسة، حيث إنها تكيف الفرد مع جماعته وتدمج أناه في الأنا الجماعية.

بعد تربية الواقع، يحدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثية: التربية والطبيعة، تربية الأشياء، تربية الآخرين. ويعطي في بقية الكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية: تعزز الطبيعة الجسد وتحرر المواهب الإنسانية، وتطور الأشياء المحيطة بالإنسان والمتوفرة لسلوكه ذاكرته وعقله، ويتدخل الآخرون بدءاً من التنبه الجنسي عند نشوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهذه الثلاثية «التربوية» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعدة طبيعية. فيستبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسان في الدولة مثل النحلة في خليتها، وفكرة اجتماعية تعاقدية التي تجعل من الدولة قراراً ناتجاً عن الحساب الإنساني. ليست هناك حاجة لقلب الطبيعة ليصبح الإنسان اجتماعياً، إنها طبيعته التي تجعله كذلك، ولكن بالعودة، هذه الاجتماعية لا يمكن أن تستغني عن فعل الآخرين، إن الوحيد لا يمكن أن يكون اجتماعياً أبداً. إن فعل الآخرين على الإنسان ليس مصطنعاً، تفرضه الطبيعة، طبيعة تجعل الناس يعملون ما تريد أن يعملوه دون أن يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يدعوه روسو «بالتربية» ليس سوى فلسفة السببية: بأي آليات، حسب سياق الزمن، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أن تفسد وأن تهدم الصلات الحقيقية للإنسانية؟ إن مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين

إن تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أن تتربى بنفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية ، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إن القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا، تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أن يظهر.

مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

2 - الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 - مبدأ الحرية : ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أن يخلق مأزقا للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 - مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئا لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.

5 - مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار.

إن أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم

لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو:" إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيسًا"

ومن هنا ينحصر دور المربي عندهم في ملاحظة نمو الطفل نموًا طبيعيًا وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله.

أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل.. وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضا .

أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات.. وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.

وإلا كان يمكن أن نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة.. أو أية دولة أخرى.

إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا .. ابتداء بإنشاء مبان مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهاء بموضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصبح المدرس شرطيًا لا مربيًا.

الفصل السابع
دور المرأة في تنشئة الأجيال

ينقسم دور المرأة في تنشئة الأجيال تبعاً لانقسام دورها في الحياة ، فهي تلك الأم المكلفة بتربية أبنائها والمسئولة عن ذلك أمام ربها عز وجل ، وهي تلك المدرِّسة المكلفة بتربية النشء وتنمية دورهم في المجتمع بحيث يصبحوا فاعلين في المجتمع ، علماء ، متخصصين نافعين لأمتهم ، وهي أخيراً تلك الداعية الرفيقة التي تدعو إلى الله سبحانه وتعالى بالحكمة والموعظة الحسنة ، عاملة بذلك على نشر الدين تنفيذاً لأوامر الله سبحانه وتعالى ورغبة في الأجر والثواب الذي وعد به الله عز وجل بقوله :

وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ

[سورة فُصِّلَت: الآية 33]

والحديث عن دور المرأة في هذه المراحل الثلاث لا ينفي دور الرجل الرئيس في ذلك ، إلا أن التركيز على دور المرأة إنما جاء بسبب بعض الاختلافات بينهما مما يحتم في بعض الأحيان تغيير الخطاب ،

ومن هذه الاختلافات اختلاف طبيعة عملهما الذي يحتم تنوع المسؤوليات بتنوع المراحل فأمومة المرأة التي تحتم عليها تواجدها الدائم مع طفلها في فترة مبكرة تجعلها أقدر على مهمة تربية الطفل من الأب المنشغل بتأمين الرزق .

ومن هذه الاختلافات أيضاً اختلاف خطاب كل منهما ، إذ أن الرجل وأن كان من الممكن أن يتوجه بالدعوة إلى المرأة ، إلا أن هذه المهمة تبقى منوطة بالمرأة الداعية التي يكثر اختلاطها واتصالها بالنساء مما يجعلها أكثر قدرة على مخاطبتهن والتأثير بهن وتفهم معاناتهن .

من هنا فإن الخطاب التربوي الذي اعتمدته في هذه المحاضرة هو خطاب لكل من المرأة والرجل معًا ، إلا في بعض النقاط الأنثوية الخاصة التي تفرض تغييراً في هذا الخطاب ليصبح أكثر تخصصيًا في شئون المرأة

ومن هنا يمكن تقسيم أنواع التربية إلى ثلاثة أقسام : التربية الأسرية ، التربية المدرسية ، التربية الدعوية

أولاً : التربية الأسرية:

بين رسول الله ح دور الأهل في تربية أولادهم وتأديبهم، فقال ح: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم " ابن ماجة .

وقال أيضًا ح" علِّموا أولادكم وأهليكم الخير وأدبوهم " أخرجه عبد الرزاق .

في هذين الحديثين يبين رسول الله ح مسئولية الآباء عن تأديب أبناءهم بالآداب الإسلامية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتشمل هذه المسؤولية كل ما يتصل بإصلاح نفوس هؤلاء الأبناء "وتقويم إعوجاجهم ، وترفُّعهم عن الدنايا وحسن معاملتهم للآخرين " (56).

لهذا يجمع علماء التربية على أن التربية الناجحة هي تلك التي تسعى إلى تكوين شخصية سليمة فاعلة ومؤثرة تأثيراً كبيراً في سعادة المجتمع وتماسك بنيانه ، ومن هنا فإن هذه التربية يجب أن تقوم على الدعائم التالية :

أولاً : تقوية شخصية الطفل بحيث يجد في جو البيت ما ينمي مواهبه ويصقلها ويعدَّها للبناء والإفادة .

ثانياً : تنمية الجرأة الأدبية في نفس الطفل بحيث يعيش شجاعاً صريحاً جريئاً في آرائه ، في حدود النظام والخير والأدب الإنساني الكريم

56- عبد الله علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، ص1 ، ص172.

ثالثاً : تقوية روح التعاون والحب في نفسه نحو إخوانه في المجتمع ، حتى يكون من رواد التكافل الاجتماعي في كل ما يعود على الأمة بالقوة والكرامة والأمن والسلام " (57).

وهذه المهمة المنوطة بالأبوين معاً تكون في مراحلها الأولى أكثر التصاقاً بالأم كونها تقضي مع طفلها وقتاً أطول مما يقضيه والده معه، فهي التي تهتم برعاية شؤونه وتوجيهه ، خاصة أن الطفل يبدو في هذه المرحلة شديد التعلق بها الأمر الذي يسهل عليها مهمتها في زرع أصول العقيدة السليمة في نفسه وتعويده على محاسن الأخلاق ومحمودها وتحذيره من مفاسد هذه الأخلاق ومضارها .

ويؤكد على هذه الحقيقة ما أثبته العلم التربوي الحديث في أن تكوين شخصية الطفل تبدأ في مرحلة مبكرة جداً حتى قبل الولادة ، حين يكون الطفل ما زال جنيناً في بطن أمه ، حتى إذا أتمَّ الطفل الخمس سنوات يكون قد اكتملت شخصيته وتكونت أخلاقه ومبادئه .

ولتكوين شخصية الطفل المسلم على الأهل بشكل عام والأم بشكل خاص التركيز على ثلاثة أنواع من التربية ، التربية الروحية ، التربية الخلقية والتربية النفسية .

57- مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ، ص 157.

1- التربية الروحية :

إن أول واجب من واجبات الأم تجاه إبنها يقوم على تعليمه شؤون دينه من عقيدة وعبادة وما إلى ذلك من أمور يفترض من الطفل أن يعرفها في مرحلة مبكرة حتى ينشأ وقد اعتاد عليها وألفها ، وفي هذا يقول رسول الله ح " مروا أولادكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر "

كما أن من واجب الأم أن تنمي لدى طفلها القيم والأخلاق الفطرية السليمة التي أوجدها الله سبحانه في نفسه من جهة والعمل على إكسابه الأخلاق الفاضلة التي حثَّ عليها الإسلام ودعا إلى زرعها في النفوس من جهة ثانية ، وهذه المهمة التربوية أوضحها رسول الله ح بقوله : " كل مولد يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه " رواه الطبراني.

فمن هذا الحديث نستنتج أن مسؤولية الأهل التربوية ليست في زرع بذرة الإيمان في النفوس ، فهي في الأصل موجودة ، إنما مسؤوليتهم هي في تنمية هذه البذرة ورعايتها وعدم إهمالها في تلك الفترة المبكرة من العمر .

ومن هنا يمكن أن نلخص دور الأهل في التربية الروحية بالتركيز على الأمور التالية :

زرع الإيمان :

إن أهم مهمة تربوية للأم تتأتى في توثيق عرى الإيمان في نفس طفلها عبر إرشاده إلى دلائل وجود الله سبحانه تعالى ، والتدرج معه منذ الصغر في بيان البراهين التي تدل على وجود الله عز وجل ، وهذا التدرج يكون بالانتقال من الأدلة الجزئية إلى الأدلة الكلية ومن البسيط إلى المركب تدريجياً مع نمو الطفل وقدرته على الاستيعاب ، وهذا الأسلوب يتوافق مع أسلوب القرآن الذي يستخدم في كثير من الأحيان الأدلة البرهانية المبسطة التي تتوافق مع العقول كافة،

قال تعالى :

يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ [سورة النحل: الآية 11]

وتكمن أهمية إمداد الطفل بالأدلة الثابتة بكونها تكوّن عنده نضوجاً وإيماناً راسخاً يحميه مستقبلاً من بعض دعاة السوء الذين يحاولون التأثير على العقول وزعزعة الإيمان عن طريق استخدام الأدلة العلمية المعاصرة .

زرع الخشوع والتقوى

إن نجاح الأهل في زرع الإيمان الصحيح في نفوس أطفالهم وبيان قدرة الله سبحانه وتعالى المنتشرة في الكون تكوّن خطوة أولى فيبث روح الخشوع والتقوى في نفس الطفل ، أما الخطوة الثانية فتأتي عن طريق تعليم الصبي الخشوع في الصلاة وبيان أهميته وفضيلته التي

قال عنها الله تعالى

قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ (1 (الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ(2)

[سورة المؤمنون: الآية 1-2]

وتلعب التربية بالقدوة دوراً كبيراً في هذا المجال ، إذ أن الطفل الذي يحاكي ويتقلد الآخرين يستطيع أن يقلد أمه الخاشعة التقية التي تعطي لولدها المثل الحي عن كيفية مخافة الله وخشيته .

زرع الخوف من الله ومراقبته:

إن غرس عقيدة مراقبة الله سبحانه وتعالى في نفوس الأبناء ، وتعويدهم على هذه المراقبة في كل الأحوال والأوقات من الأمور المهمة التي غفل عنها كثير من الآباء ، مع كون هذا الغرس في حال نجاحه يسهل على الأم مهمتها التربوية ،

إذ أن إيمان الطفل بأن الله سبحانه وتعالى لا يخفى عليه شيء في الأرض ولا في السماء وهو يراه في كل تصرفاته وهو سيحاسبه على كل ذنب يخالف به شرعه وعقيدته من الأمور التي تساعد الطفل على منع النفس من ارتكاب الذنب وتساعده على التوبة بعد ارتكاب الذنب ، وهذا الأمر أوضحه رسول الله ح بقوله : " الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه فغن لم تكن تراه فإنه يراك " .ومن المؤسف أن كثير من الأهل والمربين لا يهتمون ببث هذه الروح في نفسية أطفالهم ، فيرتكب الطفل أشياء محرمة في السر لاعتقاده أن أحداً لا يراه، فيسرق الطفل ثم يكذب على أهله ويقول انه وجد المسروق في الشارع أو أن أحداً من

أصدقائه أهداه إياه ، والأهل هنا ، الذين يتحملون المسؤولية الأولى في عدم غرس عقيدة مراقبة الله سبحانه وتعالى في نفوس أطفالهم ، لا يكلفون أنفسهم مهمة التدقيق والتحقيق في صحة الكلام الذي جاء به طفلهم ، بل إنهم قد يفخرون به ويعتبرونه صاحب حظ إذ وجد ما لم يجد غيره .

ومن القصص التي تحكى عن مراقبة الله عز وجل تلك الحادثة التي حدثت في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما أصدر قانوناً بمنع غش اللبن بخلط الماء ، فحدث أن وصل هذا الخبر إلى مسامع امرأة وابنتها ، إلا ان المرأة لم تأبه لهذه الأوامر وأرادت أن تخلط اللبن طمعاً بزيادة الربح والبنت المؤمنة تمنعها وتذكرها بتحريم أمير المؤمنين لهذا الفعل ،

ولما قالت الأم لأبنتها أن أمير المؤمنين ليس هنا ولن يرانا ، أجابت الابنة جواب إيمان وثقة بوجود الله عز وجل، فقالت : " إن كان أميرً المؤمنين لا يرانا ، فرب أمير المؤمنين يرانا " .

2- التربية الخلقية والنفسية:

يقصد بالتربية الخلقية " مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفاً، إلى أن يندرج شابًا، إلى أن يخوض خضم الحياة "(58)أما التربية النفسية فهي تلك التي تهتم بتربية الولد منذ أن يعقل على الجرأة والصراحة والشجاعة والشعور بالكمال ، وحب الخير للآخرين والانضباط عند الغضب ، والتحلي بكل الفضائل النفسية والخلقية على الإطلاق "(59)

وهذه التعاريف وإن كانت تركز على أن يحسن الطفل السلوك منذ تمييزه وتعقله ، إلا أن مهمة الأهل في غرس هذه المبادئ الخلقية تبدأ في مرحلة مبكرة جداً،

58- عبد الله علوان ، تربية الأولاد في الإسلاك ، ص1 ن ص167.

59- عبد الله علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، ج1 ، ص299.

حتى يصل الطفل إلى مرحلة البلوغ وقد اعتاد على الفعل الخلقي بشكل تلقائي .

ويرتبط هذا النوع من التربية بالتربية الإيمانية ارتباطا وثيقاً ، إذ أن الطفل الذي يتربى تربية إيمانية قائمة على خشية الله ومراقبته يصبح أقدر على كسب الخلق الحسن والابتعاد عن الخلق السيئ لما يعلمه من حب الله للخير وبغضه للشر.

ومن طرائف ما يروى عن " تعويد السلف أولادهم على الصدق ومعاهدتهم عليه هذه القصة : يقول العالم الرباني الشيخ عبد القادر الكيلاني رحمه الله " بنيت أمري - في حين ما نشأت - على الصدق ، وذلك أني خرجت من مكة إلى بغداد أطلب العلم ، فأعطتني أمي أربعين ديناراً أستعين بها على النفقة ، وعاهدتني على الصدق ، فلما وصلنا أرض همدان خرج علينا جماعة من اللصوص فأخذوا القافلة ، فمرّ واحد منهم وقال : ما معك ؟ قلت : أربعون دينـاراً ؟ فظن أني أهزأ به فتركني ، فرآني رجل آخر ، فقال : ما معك ؟ فأخبرته بما معي ، فأخذني إلى كبيرهم ، فسألني فأخبرته ، فقال : ما حملك على الصدق ؟ فقلت : عاهدتني أمي على الصدق ، فأخاف أن أخون عهدها ! ، فأخذت الخشية رئيس اللصوص ، فصاح ومزق ثيابه ،

وقال : أنت تخاف أن تخون عهد أمك ، وأنا لا أخاف أن أخون عهد الله ؟ !! ثم أمر برد ما أخذوه من القافلة ، وقال :أنا تائب على يديك ، فقال من معه : أنت كبيرنا في قطع الطريق ، وأنت اليوم كبيرنا في التوبة ، فتابوا جميعاً ببركة الصدق " (60).

من هذه القصة نستخلص دور الأهل في زرع الأخلاق في نفسية الطفل ، وهذا الأمر لا يفعله كثير من الآباء اليوم ، بل على العكس من ذلك فقد تشارك الأم في تدمير نفسية طفلها عبر سلوكه بسلوك يؤدي إلى تشجيعه على الانحراف ، وقد قال أحد علماء التربية أن " تشكيل تصرفات أطفالنا ترجع بنسبة قد تصل إلى 85% إلى تصرفاتنا ، نحن الآباء والأمهات مع أطفالنا ، وبخاصة تصرفات الأم مع طفلها ، فهي وحدها العامل المؤثر و القيمة الملحوظة في نشأة تصرفات معينة دون غيرها " (61).

ومن هذه الأنواع من السلوك التي يسلكها الأهل مع أبنائهم وتنعكس عليهم ضرًا وسوءًا ، ما يلي :

تحقير الأهل للولد أمام أقرانه أو إخوته أو حتى الغرباء، والتشهير به حين ينحرف عن الأخلاق الكريمة فإذا كذب مرة نادوه دائماً بالكذاب، وإذا لطم أخاه الصغير مرة واحدة نادوه بالشرير ، وهذا التصرف يشعر الولد بالنقص

60- عبد الله علوان : تربية الأولاد في الإسلام ، ج1 ،ص 175.
61- الأم الداعية ، دكتوراه ، ص75

وبأنه لا قيمة له وأنه حقير ، وهذا من الأمور الذي يولد في قلب الطفل إحساس بالضغينة والكره للآخرين الذين هم أفضل منه ، أو يصبح منعزلاً وحيدا يهرب من مواجهة الناس،... إن على الأهل أن يدركوا خطر تصرفاتهم على نفسية أولادهم وأن يعملوا على استخدام أسلوب الرفق واللين في تربية الأبناء ، فيبينوا للولد الحجة التي يقتنع بها عقله الصغير أنه بتصرفه يسيء إلى نفسه وإلى غيره.

ذهاب رقابة الأهل على تصرفات الأولاد داخل البيت وخارجه ، فيسمحون لهم بمشاهدة البرامج التلفازية الفاسدة ، ويسمحون لهم بمخالطة رفقاء السوء ، ويدفعون بهم إلى بعض المدارس الأجنبية التي لا تقيم للقيم الأخلاقية المعهودة

في الشريعة والعادات وزناً ، ويأخذون بأيديهم إلى السينما ليشاهدوا الأفلام الغرامية أو البوليسية ، وهي تفسد أخلاق الكبار فكيف بالصغار ، ويضعون بين أيديهم المجلات الماجنة التي تتاجر بالغرائز وتشجع على الإجرام (62).

تفضيل ولد على آخر من أهم العوامل التي تعين على انحراف الولد وهذه المفاضلة قد تكون في العطاء أو في المحبة أو في المعاملة ، مما يؤدي إلى توليد إحساس الحسد والكراهية

---

[62]- مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ، ص160.

ويسبب الخوف والحياء والانطواء والبكاء ، وهذا الأمر حذر منه رسول الله ح عندما قال : " ساووا بين أولادكم في العطية " الطبراني .

تدليل الولد الدلال المفرط مما يولد عنده الإحساس بمركب النقص وتفقده الرجولة والشجاعة في المستقبل ، ويصبح ضعيف الثقة بنفسه ومتخلفا عن أقرانه .

سوء تصرف الأم في بعض الأحيان عندما تشجع ولدها على الانحرافات ولا تقومها مثل انفعال الخوف ، فتخوف الأم أطفالها بالبعبع والضبع والحرامي واليهودي والجني والعفريت " فينشأ الولد جباناً رعديداً يخاف مما لا يخاف منه ، ويخشى ما ينبغي أن يقدم عليه ، ، وأشد ما يغرس الخوف والجبن في نفس الطفل الجزع إذا وقع على الأرض فسال الدم من وجههأو ركبته أو يده ، فتلطم الأم صدرها بيدها وتصرخ وتطلب النجدة فيزداد الطفل بذلك بكاء ، ويتعود الخوف من رؤية الدم أو الشعور بالألم ، وخير من هذا أن تبتسم الأم وتهدئ روع ولدها وتشعره بأن ما حصل له أمر بسيط وأنه معرض لمثل هذا فيما يستقبل من الأيام "(63)

63- مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ن ص160

فقدان الطفل لقدوته ، إذ أن التربية الفاضلة يجب أن تكون بالقدوة الحسنة والأم التي تربي أطفالها على الصدق وتكذب عليهم أو تأمرهم بالكذب في بعض المواقف خاصة عندما يسأل عنها زائر لا تريد رؤيته ، تفقد أبنائها ثقتهم بها وبأقوالها ، وتضعف عند الطفل جانب التأثر بنصائحها ومواعظها .

ومما يروى عن رسول الله ح عن عبد الله بن عامر اقال : دعتني أمي يوماً ، ورسول الله ح قاعد في بيتنا ، فقالت ، ها تعال أعطك ، فقال لها رسول الله ح: ما أردت أن تعطيه ؟ قالت : أردت أن أعطيه تمراً ، فقال لها رسول الله ح: أما إنك لو لم تعطيه شيئا كتبت عليك كذبة " رواه أبو داود .

فليعلم الأهل أنهم مسئولون مسئولية تامة عن تربية أبنائهم داخل البيت فانحراف الأبناء في الكبر إنما يعود إلى الصغر ، قال الدكتور مصطفى السباعي : "نحن المسئولون عن انحراف أبنائنا وبناتنا إذا أصررنا على انتهاج الأساليب الحاضرة في بيوتنا مع أولادنا ! نحن المسئولون عن كذبهم في المجتمع إذا شجعناهم على الكذب في طفولتهم أو قسونا عليهم في العقوبة عليه حتى جعلناهم لا يخجلون منه ، ونحن المسئولون عن سرقاتهم إذا نحن ابتسمنا لسرقاتهم في طفولتهم ، أو عاقبناهم بالعقوبة البالغة التي لا يطيقونها فندفعهم إلى التمرد والشقاوة دفعا...

ويروي الدكتور السباعي حادثة حصلت في إحدى المحاكم حيث حوكم سارق بعقوبة قطع يده " فلما جاء وقت التنفيذ قال لهم بأعلى صوته - قبل أن تقطعوا يدي اقطعوا لسان أمي -فقد سرقت أول مرة في حياتي بيضة من جيراننا ولم تطلب إلى إرجاعها إلى الجيران بل زغردت وقالت : الحمد لله لقد أصبح ابني رجلًا ..

فلولا لسان أمي الذي زغرد للجريمة لما كنت في المجتمع سارقًا (64).

ثانياً : التربية المدرسية:

المدرسة هي الأداة التي تتمم دور الأسرة في تربية الطفل ، ذلك أن الأسرة لا تستطيع الإشراف التام على الطفل في كل مراحل عمره ، كما أن الطفل يقضي في المدرسة وقتاً أكثر مما يقضيه في البيت ، والمدرسة تتيح للطفل تكوين شخصيته الاجتماعية عبر الاتصال بالأطفال والمربين .

ومن نقاط الاختلاف التي يمكن أن نلحظها بين التربية المدرسية والتربية الأسرية النقاط التالية :

64- مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ، ص162.

أ- نوع السيطرة في كل من المدرسة والمنزل ، فسيطرة المدرسة أقل من سيطرة الوالدين ، لأن الطفل حين يغضب من المدرسة يلجأ لوالديه ، أما حين يغضب من والديه فلا ملجأ له سوى إرضائهما .

ب- نوع المعاملة : المدرسة تعتمد التساوي في المعاملة بين التلاميذ وأقربهم للمدرسة أصلحهم ، أما البيت فإن عنصر الشفقة والعاطفة الأبوية تغفر للأبناء ذنوباً كثيرة ، حتى أن كثيراً منها لا تراه ، كما قال الشاعر: "وعين الرضا عن كل عيب كليلة " .

كما أن الأسرة تتدرج في شدتها مع سنوات الطفل الزمنية أما المدرسة فنظامها من اليوم الأول واحد " (65).

بناء على ما تقدم يمكن أن نستنتج أن العلاقة بين المدرسة والبيت هي علاقة تكامل تام ، إلا أنه على رغم هذا التكامل فإن على المدرسة أن تعلم أنها مهما

بلغت أهمية دورها التربوي ، إلا أنها لا تستطيع إغفال أهمية البيت في حياة الولد،لذلك عليها أن تأخذ بهذا الأمر في عين الاعتبار أثناء تعاملها معه معتمدةفي هذا التعاون على نقطتين :

65- العلاقة بين البيت والمدرسة ، ص51.

أ-عدم اعتماد أسلوب الرفض أو التقريظ أو التشهير من أجل تقويم سلوك الولد، فلا يفضح المدرس أسرار الأسر ولا يشهر بها أمام الولد ، ونستطيع أن نورد هنا مثالاً يظهر بعض شذوذ المدرسين في عدم احترام مشاعر الطفل تجاه أسرته ، فقد حدث أن " سأل المدرس أحد تلاميذه عن إحدى المسائل التعليمية فلم يجب وكان والد الطفل حمالاً على حمار ، فاستهزأ المدرس بالطفل ، وقال : أظنك كنت بايت اليوم ده مع الحمار ، فضحك التلاميذ كلهم ، ولكن التلميذ كان حاضر البديهة ، أثاره الغضب ، فقال للمدرس ، كنت بذاكر وأراد أبي النوم ، فقال لي : اذهب وذاكر أما عند أستاذك أو عند الحمار ففضلت الثاني"(66).

ب- التعاون بين الطرفين من أجل مصلحة الطفل بالدرجة الأولى. من هنا فعلى المربي المسئول عن الطفل دراسة وضع الطفل الأسري ، والتعاون مع الأهل من أجل وضع الخطة السليمة للعلاج الصحيح ، ولا بأس في بعض الأحيان من أجل هذه الغاية أن يقوم بالزيارات إلى الأسرة يشرح لهم أوضاع الطفل ويتلقى انعكاسات المدرسة عليه ، وقد تأتي هذه الزيارات في بعض الحالات الخاصة كمرض الطفل وغيرها من المناسبات الاجتماعية الأخرى ،

66- العلاقة بين البيت والمدرسة ، ص51.

ويمكن في بعض الأحيان إذا استدعى الأمر المساعدة في معالجة مشاكل الأهل إذا كانت من النوع الذي يؤثر على سلوك الطفل .

وهكذا بعد أن بينا علاقة المدرسة بالبيت نورد دور المدرس في تنشئة الطفل التنشئة الإسلامية الصحيحة ، والتي تقوم على زرع العقيدة السليمة في النفوس ، ووقايتها من التلفت والانحراف .

إن مما يؤسف له أن يصل شبابنا وشاباتنا إلى سن التكليف ولم يعلموا أن الإسلام دين ودولة ، ومصحف وسيف ، وعبادة وسياسة .

وإن من المؤسف أيضًا "أن يتعلم أبناؤنا في المدارس كل شيء عن رجالات الغرب وفلاسفة الشرق وعن أفكارهم وآرائهم وتاريخ حياتهم ومآثر أعمالهم ... ولم يعرفوا شيئا عن حياة أبطالنا وعظماؤنا من التاريخ، وأخبار الفاتحين ، سوى النذر القليل (67)"

إن هذا التقصير يتحمل مسؤوليته المربون من آباء ومعلمين الذين لم يعلموا أبناءهم العقيدة الصحيحة ولم يلقنوهم تاريخهم ولم يعلموهم كيفية الحوار والمناقشة من أجل الرد على الدسائس والافتراءات على هذا الدين .

67- تربية الأولاد في الإسلام ، ج1 ، ص295

ومن هنا فإن مهمة المعلم في هذا العصر مهمة صعبة إذ أنها لا تقتصر على إعطاء العلم المسطر في الكتب ، بل لعل العكس هو الصحيح أذ يمكن أن تكون من بين مهامه نقض ما جاء في هذه الكتب إن كان فيها تعارض للدين والعقيدة أو كان فيها أكاذيب وأضاليل مشوهة لتاريخ الإسلام المشرق ، ومن هنا فعلى المعلم المسلم كي ينجح في مهمته التعليمية أن يعمد إلى الأساليب التالية :

1-معرفة الغاية من التعليم :

بين الإسلام الغاية من تعليم الولد أمور عدة منها ما هو موجود حالياً في بعض المناهج التعليمية ومنها ما هو غائب ، ومن هذه الأمور ما يلي :

تلقين الولد العلوم التي تعينه على فهم الإسلام فهما صحيحاً متكاملاً وتساعده على غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفسه ، وتزوده بالقيم والتعاليم الإسلامية التي تشكل عوناً له في حياته المستقبلية بعد تخرجه ، حيث يستخدم ما تعلمه في خدمة دينه وإخوانه ،وهذا النوع من العلوم نكاد لا نجده إلا في بعض المدارس الإسلامية الخاصة أما المدارس الأخرى ، كالمدارس الإرسالية والمدارس الحكومية، فهي على عكس من ذلك ممكن أن تذكر العقائد الأخرى وتغفلالدين الإسلامي ، وممكن أن تصور الفترة التي حكم فيها حكم الخلفاء العثمانيون لبنان بأنها فترة ساد فيها الظلم والاستبداد والتقهقر .

إكساب الولد المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية اتجاهاته السلوكية البناءة التي تساعد على تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه .

وهنا أيضاً لا بد من تدخل المعلم في تبيان خطورة بعض المبادئ العلمية الحديثة التي تتناقض مع الشرع الإسلامي ، كتبيان مساوئ النظام الرأسمالي الربوي ، والنظام الاشتراكي الذي يشجع على الكسل ويقضي على الأمل والطموح .

2- الابتعاد عن الازدواجية في التعليم :

نشأت الازدواجية في التعليم نتيجة المناهج الخاطئة التي تحاول أن تكرس في أذهان " الناشئة أن العلم الطبيعي لا علاقة له بالدين ، وأن الدين وحدة أخرى مستقلة لا علاقة له بالعلم". (68)

ومن هنا فإن مهمة المدرس هي في إذهاب هذا المفهوم الخاطئ من الأذهان ومحاولة شرح للتلاميذ حقيقة الدين والدفاع عنه إذا صادف أن تسربت بعض المفاهيم غير الإسلامية عن طريق بعض النظريات العلمية ،

68- التربية الوقائية ، ص65.

أو في دراسة العلوم الأجنبية ، فمهمة المدرس في تلك الحالة هي السعي إلى أيجاد البراهين المقنعة على أن " المواد الدراسية وحدة واحدة ،

وما يتعلمه الطلاب في مادة الأحياء هو ما نص الله عليه في القرآن الكريم بقوله : "

هَٰذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِن دُونِهِ ۚ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ

[سورة لقمان: الآية 11]

وما يتعلمه بمادة الفيزياء هو ما نص عليه الله (69) بقوله: "

سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ [سورة فُصِّلَت: الآية 53]

كما أن من المهمات الخاصة بكِ أيتها الأخت المدرسة أن توضحي بعض أحكام الدين فيما يتعلق بالمرأة وحقوقها التي يحاول بعض أعداء الإسلام بثها في طيات الكتب ،مثل الإدعاء بظلم الدين الإسلامي للمرأة ، ومحاباته للرجل على حسابها وذلك بحرمانها المساواة في الحقوق كالإرث وما إلى ذلك ،

69- التربية الوقائية في الإسلام ن ص616.

ومن هنا فإن مهمتك تكمن في تنقية عقول تلاميذك من هذه المغالطات الفكرية عبر توضيح الأهداف التدميرية لهذه الأفكار التي تطال الأسرة والتي تشكل المرأة عمودها الأساسي ، ومن هنا يمكنك عبر الحوار والمناقشة استخدام الأدلة والبراهين القطعية التي تجعل من هؤلاء الأطفال سداً منيعاً يقف في وجه كل ما يحاك للإسلام من الخارج .

3-حسن استخدام أساليب التعليم :

إن دور المدرس الأساسي في الصف هو إيصال المعلومات إلى الطلاب والتأكد من حسن استيعابهم لما قاله والعمل على تكوين الملكة الفكرية لديهم لتعينهم على التفاعل مع المجتمع فيما بعد .

لذا وتنفيذاً لهذه المهمة على المدرس أن يستخدم كل الأساليب التربوية المتاحة لديه من أجل الوصول إلى هدفه ، سواء كانت هذه الأساليب قديمة أم حديثة .

ومن أهم هذه الأساليب وأولها إتباع منهج رسول الله ح الذي يورث محبة الله تعالى ، كما قال سبحانه :

قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ [سورة آل عمران: الآية 31]

والأساليب التعليمية التي اتبعها الرسول ح متعددة ، نذكر منها ما يلي:

أ-التربية بالقدوة والخلق :

تلعب القدوة دوراً أساسياً في التأثير على النفوس ، لأن المدرس إذا كان يأمر طلابه بفعل ويأتي ضده يفقد قدرته على التأثير ويصبح بالتالي عنصراً هداماً للفضائل والأخلاق ، ولا يقتصر آثار فقدان القدوة على فقدان التأثير فقط ، بل أن من آثار غياب هذا العنصر الفعال شعور الناشئة شعوراً خطيراً بالازدواجية والتناقض ، فإنهم عندما يرون مدرسهم يقول كلاماً ويأتي ضده ، يصبحون أكثر تجرأً على ارتكاب المعاصي التي يرتكبها مدرسهم ، فهو ما دام يقع في ذلك

وهو أكبر منهم سناً ، وأكثر منهم علماً ومعرفة ، فهم من باب أولى ، وقد يفسر بعض الطلاب التناقض بين الأقوال والأفعال في حياة مدرسهم ، بأن تلك التوجيهات التي يسمعونها منه ليست بذات أهمية ، وانه من الممكن تخطيها ولا غضاضةفي ذلك"(70).

70- التربية الوقائية في الإسلام ، ص588.

وإضافة إلى ذلك فإنه لا يكفي أن يكون المدرس قدوة لتلاميذه بل عليه أيضًا أن يتمتع بالخلق الرفيع ، إذ أن هناك من يميز بين القدوة والخلق " بحيث يكون المدرس القدوة في كثير من تصرفاته حريصاً على صلاة الجماعة في الصف الأول ولكنه قد يكون فظ القلب ، غليظ الطبع "(71) مما يسبب النفور بينه وبين طلابه يجعلهم عاجزين عن محبته وبالتالي فهم يرفضون كل ما يأتي به من علوم ولو كانت صحيحة .

لذلك فعلى المدرس أن يتبع سنة رسول الله حفي التحبب إلى الخلق حيث استخدم عليه الصلاة والسلام الابتسامة والملاطفة والانبساط إلى الأِشخاص الذين يحادثهم ويعلمهم .

ب-التعليم بالبيان :

عمد رسول الله ح إلى استخدام أسلوب البيان أثناء تعليم أصحابه ، فكان إذا سأله أحدهم عن عبادة من العبادات قام بأداء العبادة أمام السائل حتى ترسخ وتثبت في ذهنه ، ومن النماذج التي ذكرتها كتب السنة عن أسلوب رسول الله ح التعليمي ما رواه أبو داود بقوله : " أن رجلاً جاء إلى النبي ح فقال : يا رسول الله ! كيف الطهور " ، فدعا بماء فغسل كفيه ثلاثاً ، ثم غسل وجهه ثلاثاً ،

71- التربية الوقائية في الإسلام ، ص595

ثم غسل ذراعيه ثلاثاً ، ثم مسح برأسه ، ثم أدخل إصبعيه السباحتين في أذنيه ومسح بإبهاميه على ظاهر أذنيه ، بالسباحتين باطن أذنيه ، وغسل رجليه ثلاثاً ، ثم قال : هكذا الوضوء ، فمن زاد على هذا و نقص فقد أساء وظلم ، أو ظلم فأساء".

ج-التعليم بالحوار والنقاش :

تكمن أهمية هذا النوع من التعليم بكونه يرتبط بقدرات المدرس العلمية ، إذ أن الدخول في الحوار والنقاش أمر لا يستطيعه إلا المدرس الناجح المتمكن من علمه وقدراته فلا يخاف مواجهة الطلاب وإحراجهم له ، بل على العكس من ذلك يكون لتمكنه العلمي دور في تكوين شخصية ومساعدتهم عن طريق الحوار والنقاش إلى التوصل إلى الحقائق بأنفسهم .

وتلعب هذه النقطة دوراً هاماً في تنشئة الجيل المسلم القوي ، لأننا " لسنا في حاجة إلى أن نزود طلابنا بكم هائل من المعلومات بقدر ما نحن بحاجة إلى أن نعودهم كيف يفكرون ، وقاية لهذه الملكات الطرية من أن تتعطل " (72).

72- التربية الوقائية في الإسلام ،ص593.

ثالثًا : التربية الدعوية:

تشتد الحاجة إلى التربية الدعوية في هذا العصر أكثر من أي وقت مضى بسبب ابتعاد الناس عن الإسلام الذي بات في أذهان البعض أسطورة من الأساطير التي تتلى ولا يعمل بها ، وبات القرآن الكريم أيضًا في كثير من المجتمعات يتلى للتبرك في المناسبات الاجتماعية الحزينة كالموت ، أما قوانينه وتشريعات الإسلامية فقد ألغي العمل في قسم كبير منها ، ويطالب بإلغاء القسم الآخر واستبداله بالقوانين الوضعية التي باتت تتحكم حياة البشر ومصيرهم .

هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن الحاجة إلى العمل الدعوي يبرز كحصن يحمي به المسلمون أنفسهم من أعداء الإسلام الذين يحاولون منذ بدء الدعوة الإسلامية إيجاد منفساً لهم يدخلون به إلى عقول بعض الناس الجاهلين ليشككونهم في عقيدتهم ويزعزعوا إيمانهم الفطري بالله سبحانه وتعالى ، فيقولون لهم :"أن هذا الدين لم يعد يصلح لهذا الزمن " ،أو يقولون :" هذا العصر لم يعد عصر دين بل هو عصر علم وتكنولوجيا التي باتت الإله الجديد الذي يسير العالم حسب زعمهم " .

ولا تظنن أخواتي المسلمات أن هذه الدعوة التي يدعوكن الإسلام لحملها من المهمات السهلة ، بل هي مهمة صعبة جداً ، خاصة في المجال الدعوة النسائية،

وذلك بسبب استخدام أعداء الإسلام سلاح المرأة ليحاربوا به هذا الدين ، فهم يحاولون أن يستخدموا كل وسائل الترغيب والترهيب من أجل إبعاد المرأة عن دينها ، فيصفون هذا الدين بكونه ظالماً مجحفاً بحق المرأة ، فهو لم ينصفها بل حرمها من إنسانيتها عندما حرمها حقوقها وفرض عليها الحجاب الذي اعتبروه حاجباً عن النمو الفكري والعقلي .

ومما يجعل هذه المهمة أشد صعوبة هو أن الحرب ليست موجهة ضد أعداء الإسلام فقط بل هي في بعض الأحيان حرباً داخلية حيث أنكِ مضطرة -أختي الداعية -لمواجهة كثيرات من النساء المسلمات المؤمنات بالأفكار العلمانية التي تجد فيها حلاً يتوافق مع تطلعاتها الدنيوية من إشباع شهوة أو إتباع لذة .

ومن هنا فإن دورك -أختي الداعية- هو محاولة إنقاذ أخواتك في الله من سلوك هذا الطريق ، فتعملي على تقوية إيمانهن الضعيف الذي يجعلهن لا يخافون

الله عز وجل ولا يخافون عقابه من جهة ، ويجعلهن يرفضن تلقي العلم الكفيل بتعريفهن بغاية الحياة الدنيوية التي هي دار ممر وليس دار مقر من جهة أخرى ، لذلك تجدينهن منكبات على زخارف الدنيا وزينتها ينهلن منها ويعتبرنها مقياس التفضيل بين البشر دون أن يدركن أنها كلها إلى زوال ، ولا ينفع الإنسان إلا إيمانه وعمله الصالح .

ومما يصعب عليك مهمتك أيضاً تلك الفتن والابتلاءات المتتابعة التي تصاب بها بعض المؤمنات والتي تكاد تفقد هن الصبر والأمل بالفرج ، على رغم علمهن بقول الله تعالى

إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا [سورة الشَّرح: الآية 6]

ولهذه الأسباب قلت لك أختي الداعية أن مهمتك ليست سهلة ، إذ أن عليك أن تعملي على بث الإيمان في القلوب الضعيفة والمبتلية ، وعليك أن لا تفتري في أي لحظة من اللحظات عن حمل هم هذه الدعوة ، حتى ولو كنت تمرِّين في أحلك الظروف ، وتذكري منهج الأنبياء والرسل عليهم السلام الذين ما وهنوا في حمل الدعوة حتى أن سيدنا يوسف عليه السلام كان يدعو إلى الله عز وجل وهو في السجن ، وعلى رغم محنته بقي يدعو .

وإن مما يعينك في مهمتك أنك وغيرك جندية ملزمة بحمل هذه الدعوة ، فأينما كنت وفي أي موقع عملت طبيبة أو طالبة أو مدرسة ، فأنت مسئولة عن بث هذه الدعوة وحمل رايتها .

من هنا فإن مما يعينك في مهمتك معرفتك بأمور ثلاثة :

الدعوة بالقدوة والخلق الحسن

التعرف على أوضاع المدعو .

حسن استخدام أساليب الدعوة

1- الدعوة بالقدوة والخلق الحسن :

يعتقد بعض الدعاة أنهم كي ينجحوا في مهمتهم الدعوية يكفي أن يتقنوا بعض العلوم الإسلامية من عقيدة وفقه وسيرة ، إلا أن الواقع أن هذه العلوم لوحدها لا تكفي ، بل لا بد من أن يكون حاملها متمتعاً بمواصفات أخرى تساعده في التأثير على الآخرين ، ومن هذه المواصفات اقتران العلم بالعمل .

إن مما على الداعية أن يدركه أنه إنسان مراقب في جميع تصرفاته وسكناته ، وأي تصرف يتصرفه مناقضًا لما يدعو إليه يجعله يسقط من عين المدعو فلا يصدقه بعد ذلك في أي شيء يدعو إليه .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل إن سقوط الداعية في نظر المدعو يمكن أن يشوه نظرته إلى الإسلام ، فيعتبر أن الإسلام دين قول وليس دين فعل ، وربما قال " لو كان ما يدعونا إليه خيراً وحقاً لكان هو أول المستجيبين له " ، فالناس دوماً يتوقعون رؤية صورة حيّة للدعوة في سيرة الداعي ، وأن وجود أدنى اختلاف بين فعله وقوله يثير التساؤلات حوله ، بل أحياناً حول دعوته كذلك ،

فقد حدث في زمن النبي ح أن استغرب " سعد بن عبادة بكاء النبي ح على سبطه ، فقال له " يا رسول الله ما هذا " فقال: "هذه رحمة جعلها الله في قلوب عباده ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء " ومما نجده في هذا الحديث أن سعد بن عبادة رضي الله عنه استغرب بكاء النبي ح على الصبي ، وأثار ذلك تساؤلاً لديه لما ظنه متعارضاً مع نهيه ح عن البكاء ، فقال : يا رسول الله ما هذا ؟ "(73).

إن القدوة الحسنة التي ورد الحديث عنها لعبت في عهد النبي ح والعصور الأولى دوراً هاماً في تبليغ الدين حتى أننا كثيرا ما سمعنا " عن بعض اليهود والنصارى أنهم دخلوا للإسلام لمجرد اقتناعهم بسمو أخلاق النبي وحسن معاملته وبلوغه في كل ذلك الدرجة العليا من درجات القدوة الحسنة "(74).

73- السلوك وأثره في التصرفات ، ص41-42.
74- محمد خير يوسف ، الدعوة الإسلامية ، ص74.

2-التعرف على أوضاع المدعو :

يحتاج الداعية من أجل النجاح في مهمته إلى الصبر والتأني من أجل الوصول إلى غايته والوصول إلى أجر الهداية الذي بيّنه رسول الله ح بقوله : " لأن يهدي بك الله رجلاً واحداً خير لك من الدنيا وما فيها" ، فهل يكون هذا الأجر إلا على قدر المشقة ، فقد ذكر التاريخ أن النبي نوح عليه السلام بقي 950 سنة يدعو إلى الله ولا يستجاب له ، والرسول ح بقي فترة 13 سنة يدعو وما أسلم معه إلا نذر يسير .

فمهمة الدعوة مهمة شاقة على الداعية أن يدرك أنه من أجل النجاح فيها عليه أن يعلم أموراً عدة منها :

أ- الإيمان لا يكفي فيه الفهم والتصديق فقط ، إذ لو كان هذا صحيح لكان إبليس مؤمنا فلقد كان يعرف بوجود الله وكذلك الأمر بالنسبة للمستشرقين الذين يدرسون كتاب الله وسنته نبيه ، فهو يعرفون من الدين أكثر مما يعرف المؤمن العادي ، إلا أن هذا العلم لم يوصلهم إلى الإيمان ، لأن الإيمان توفيق من الله تعالى "أقول هذا الكلام لأن كثير من الدعاة لله عز وجل يريد أن يحول الناس إلى الدين بمجرد جرة قلم " (75).

75- عبد الرحمن بن عبد الخالق ، الوصايا العشر للعاملين بالدعوة لإلى الله سبحانه وتعالى ، ص22.

لا أيتها الأخوات إن بذرة الإيمان قد يصعب ظهورها في بعض الأحيان وهي تحتاج إلى المتابعة والملاحقة ، لهذا على الداعية أن تراعي حال المدعو وتدرس حالته وتستخدم معه أسلوب التدرج في بيان العقيدة ، فحال الكافر الذي يدعى إلى الإسلام أول مرة تختلف عن حال المؤمن العاصي الذي يدرك أحكام الدين ولكنه لا يطبقه ، ومن هنا فإن خطاب الكافر يبدأ بالتدرج ، فيبدأ معه ببيان العقيدة الإسلامية وبيان فساد عقيدته السابقة ، ثم يُعلم بعد ذلك الصلاة ، ويقال له كما قال رسول الله ح: صلوا كما رأيتموني أصلي ، ويسير به بعد ذلك سيراً إلى الأمام في بيان الشريعة بالتفصيل ، فيبتدئ بالعبادات ، ثم بالمحرمات الأسهل قبولاً ، فالأسهل قبولاً حتى يبين له الشريعة كاملة ، فيكون عندها مثلنا إذا لم يكن خيراً منا .

ب- فهم نفسية المدعو جيداً حتى يسهل التعامل معه والتأثير عليه ، وهذه المعرفة تتضمن معرفة طباعه وأخلاقه ، ومعرفة ميوله واهتماماته ، ومعرفة أفكاره ومفاهيمه وتصوراته وكشف علله ومشكلاته .

لقد كانت الصلة الشخصية خطوة اتبعها الرسول ح في دعوته ، فكان " يقيم اتصالات سرية في مرحلة الدعوة الأولى مع أفراد أسرته ومع أصدقائه ومعارفه والعامة والفقراء ، ويجتمع معهم ويعلمهم القرآن ، فكان التعارف والصادقة طريق السابقين إلى الإسلام " (76).

3-حسن استخدام أساليب الدعوة :

تتعدد أساليب الدعوة التي يمكن أن تستخدمها الداعية في أثناء دعوتها ومنها:

أ- استخدام أسلوب الترغيب والترهيب في الدعوة ويقصد " بالترغيب كل ما يشوق المدعو إلى الاستجابة وقبول الحق والثبات عليه ، ويقصد بالترهيب ، كل ما يخيف ويحذر المدعو من عدم الاستجابة" ، وعلى الداعية أن يكون حكيم فلا يجعل " حديثه كله ترغيبا ولا تجعله كله ترهيبا ، بل يتناوب بين الاثنين حتى لا يطغى جانب على جانب فيفرط المستمع في التمني بالثواب دون عمل ، أو يقنط من الثواب وهو يعمل بقدر ما يستطيع " (77).

76- الدعوة الإسلامية الوسائل والأساليب ، ص70.

77- محمد خير يوسف ، الدعوة الإسلامية ، ث102.-98

ب-تقديم الخدمات الاجتماعية والزيارات التي تعتبر عوامل مهمة في التأثير على الناس لإحساسهم بأن هناك من يتحسس همومهم ومشاكلهم ، إضافة إلى ذلك يمكن للداعية أن تنفق بعض مالها في سبيل تقريب القلوب ، وهذا الأسلوب الدعوي مقرر في القرآن الكريم أيضاً ، فقد أباحه الله عز وجل في تأليف قلوب ضعيفي الإيمان وجذبهم إلى الدين ، إذا لم تكن هناك وسيلة سوى ذلك .

ومن النواحي المالية التي يمكن أن تفيد الدعوة أيضاً " بذل المكافآت المالية لحفظة القرآن الكريم والأحاديث والتزود بالثقافة الإسلامية ، وكذلك مراعاة حال الدعاة والعلماء ممن يجاهدون ولا يجدون ملجأ للعمل ، وذلك برعاية مصالحهم وتقدير ظروفهم " (78)

78- محمد خير يوسف ، الدعوة الإسلامية ، ص80.

الفصل الثامن
دور الأسرة في تربية الطفل

تحديد وتوضيح:

عندما قرأت ورقة محاور هذه الندوة وحددت مساهمتي فيها، لفت نظري العنوان التالي:"دور الأسرة في تنشئة الطفل"، واستخدام كلمة تنشئة جعلني أبدأ بهذا التحديد.

أنى أميل لاستخدام كلمة التنشئة في المصطلح التربوي الاجتماعي(التنشئة الاجتماعية) وهي برأينا جزء من التربية في العصر الحديث ونستخدمها نحن للدلالة على تلك القولبة التي يقوم بها المجتمع تجاه الفرد وفق تقاليده وعاداته وقيمه وتراثه الثقافي، إنها تطبع اجتماعي.

أما التربية فهي برأينا ذاك العلم الذي يهتم بالنمو الشامل والمتكامل للفرد، جسدياً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً.

ولما كنا نعتبر أن دور الأسرة يتعدى التنشئة وفق المفهوم الذي حددناه، إلى التربية لذا استبدلنا العنوان السابق فأصبح (دور الأسرة في تربية الطفل).فاقتضى هذا التحديد والتوضيح للأهمية.

تمهيد:

اختلف الباحثون في تعريف الطفولة وتحديد نسبها. وقد جمع بعضها عبد السلام النوبي في كتابه المدخل لرعاية الطفولة يمكن العودة إليه وتذكر الكتب التربوية إن هذه المرحلة من عمر الإنسان لم تلق ما تستحقه من اهتمام إلا مطلع هذا القرن.

وإن كان بعض الفلاسفة والعلماء ، قد حاول ملاحظة أبنائهم وتسجيل بعض المعلومات عن تطور نموهم كما فعل العالم(داروين) الذي نشر عام 1877م مقال يدور حول ملاحظات سجلها خلال مراقبته لابنه (دودي) ، وكان الفيلسوف (ويليام بريير) في نفس الفترة تقريبا يدوًن ملاحظاته على ابنه بانتظام ثلاث مرات في اليوم وذلك منذ ولادته حتى سن الثالثة من عمره ونشرها عام 1881م بكتاب تحت عنوان (نفس الطفل) وكان (لألفرد بينه واختباراته عن الذكاء جهد مميز لقياس ذكاء الأطفال.

هذه المجهودان وغيرها حفّزت كريستمان عام 1893م لأن يطلق على ميدان هذه الدراسات مصطلح (eologie(p أي علم الطفل الذي برز فيه عدد من الرواد منهم جان بياجيه في سويسرا. وفالون في فرنسا وجيز يل في أمريكا. وبصدور شرعية حقوق الطفل بتاريخ 1959/11/20م بدأت مسيرة الاعتراف بالطفولة وحقوقها منحى جديداً. كان من نتيجته أن أصبح الطفل موضوعاً للدراسة في مختلف سنواته الأولى ، ومن عدة جوانب.

ونخلص إلى القول بأن الطفل أصبح محور التربية الحديثة ، فهو المنطلق وهو المحور، وهو الغاية على حد تعبير جون ديوي في كتابه (التربية والمجتمع).

أهمية التربية المنزلية:

بعد هذه الدراسات ظهر للجميع أهمية مرحلة الطفولة في عمر الإنسان وأهمية دور الأسرة في تربية أطفالها.

وكان بعض التربويين قد أكدوا على أهمية دور الأسرة أمثال بستالوتزي، وفرديل، وبرت، وكذلك علماء الاجتماع وعلماء النفس.

فالمنزل هو المؤسسة التربوية الأولى التي تحتضن الفرد طفلاً ويافعاً وشاباً، ويرسي الأسس لتفتح شخصيته، وفيه يتقرر مستقبله.

والتربية الحديثة تؤكد على أهمية التربية المنزلية في غرس الأسس السليمة، سواء من خلال علاقة أفراد الأسرة بالطفل كأن تكون هذه العلاقة تسلطيةأو ديمقراطية أو فوضوية أو إهمالية، أو من خلال علاقة الطفل بالآخرين ، كأن يكون خائفاً أو متردداً ، أو متقلباً أو عدوانيا وفيه يتشرب المفاهيم وقواعد السلوك وفيه يأخذ وحدات القياس التي سيزن بها الأمور ويحكم على ضوئها.

وفيه يحب أو يكره بعض المبادئ كالحرية والتعاون والنشاط. الخ.

ويتفق جميع الباحثين، على أن المنزل هو المكان الأفضل لتربية الأبناء وان دور الأم التربوي هو الدور البارز في حياتها وحياة طفلها.

الخيارات الصعبة:

ونلاحظ أكثر الأمهات الجديدات في وقتنا هذا أنها لا تحسن القيام بدورها على الوجه الأكمل تجاه طفلها لو اعتمدت فقط على خبرتها البسيطة ومعلوماتها العامة المستقاة من والدتها أو جاراتها، وان أكثر القواعد التربوية التي تربت عليها أو سمعتها ليست ثابتة، ويراجع في ذلك أبحاث ودراسات

MurphySmit, Resenblum, Barnstem, Kessen, StoneBell, Stern, Kennel, Lewis.

وفي أحسن الأحوال لا تستطيع استخدام هذه المعلومات إلا لمواجهة بعض المشكلات الآتية:

كالعناية بنظافة المولود وتقديم وجبات الطعام له وتحديد أوقات نومه وغير ذلك وسرعان ما تكتشف إن الرعاية التي يحتاجها طفلها ليست هذه فقط، بل

ستتغير احتياجاته بين شهر وشهر وبين سنة وأخرى ، وستتنوع كذلك لتشمل النواحي الجسدية والنفسية والعقلية والاجتماعية، فالتربية هي الرعاية الشاملة والمتكاملة للفرد.

فهي أمام مخلوق جديد ، أقل ما يقال أنه كتلة من القدرات والاستعدادات الكامنة ، تنتظر النمو والنضج لتعبر عن نفسها، ترى ماذا تعرف هي عن هذه القدرات الكامنة؟ وماذا عليها أن تفعل لتساعدها على النمو والنضج والتفتح؟ وكيف تعرف أن معدل النمو هو المعدل المناسب لهذه الفترة أو تلك؟ وكيف تعرف حالة الصحة وحالة المرض؟

وفي مرحلة أخرى كيف تفرّق بين ما هو مفيد له وبيم ما هو ضار به؟ وأي سلوك يجب أن تشجعه عليه وأي سلوك يجب أن تثنيه عنه، وأي سلوك يجب أن تتجاهله؟ وكيف تثنيه؟ هل بالمنع أو بالقمع أو بالإقناع؟ وكيف تدربه على العادات الجيدة، وكيف نحكم أن هذه العادات جيدة وغيرها سيئة.

نلاحظ من هذه التساؤلات إن التربية لم تعد تلك الخبرة البسيطة التي تلقنها الأم لابنتها، بل أصبحت علماً يعلم وخبرة تكتسب ودوراً تعد له الفتاة إعداداً جيداً ونتذكر القول المأثور (إذا أردت أن تربي طفلاً فربي أمه قبل عشرين عاماً من ولادته) أو (تربية الطفل تبدأ قبل عشرين عاماً من ولادته).

الإشكالية:

إذا ما تلمسنا الأرض تحت إقدامنا، وتمعنا في العناصر الأساسية لمكونات تربيتنا المنزلية، نعجب لكثرة التناقضات التي تسيطر عليها، إنها مزيج غريب عجيب، يتعايش فيها المعاصر مع الحديث، مع القديم مع الفارق في القدم.

ومن هذا التعايش يتكون خليط، أقل ما يقال فيه انه بلا لون ولا طعم ولا رائحة،

وسنحاول حصر أسباب وجود هذا الخليط المتناقض بثلاث إشكاليات.

أ- الإشكالية الأولى:

انعدام المنهجية الفكرية في تربيتنا، أو بالأحرى سيادة الغموض على منهجنا الفكري في ما يخص بناء الإنسان ، اللهم إلا إذا اعتبرنا غموض المنهج هو أيضا منهج تربوي.

قلت إن تربيتنا المنزلية خليط من عناصر متناقضة تلتقي فيها عناصر المنهج العقلي الذي يبدأ بالكليات وينتقل إلى الجزئيات وعناصر المنهج الواقعي أو التجريبي الذي يبدأ بالجزئيات وينتهي بقانون عام وعناصر المنهج التاريخي الذي يعود بالظاهرة إلى نشأتها وتطورها ، وعناصر المنهج النقدي الذي يبرز النقاط السلبية والنقاط الإيجابية الموضوع، ونتباهى بهذا المزج المقصود قائلين: أننا نختار ما يعجبنا وما يتماشى مع واقعنا بحرية، والحقيقة أن في هذا القول الجميل المبني على حرية الاختيار ظاهرياً جاذبية تخفي وراءها تشويش فكري خطير، نلبسه ثوب منهج جديد نسميه(المنهج الانتقائي) الذي يتداعى عند أول صدمة يتعرض لها وتظهر هشاشته عند أول مناقشة موضوعية له.

إن اختلاط المناهج هذا، ليس بالمر البسيط إذ ينتج عنه اختلاط في المفاهيم واهتزاز في القيم وهذا يعني أن العناصر التي دعمت استقرار الأسرة العربية في الماضي والمتمثلة بوحدة المفاهيم والقيم انتفت الآن فاهتز استقرار الأسرة

وأصبحت الرؤية إمامها غير واضحة ويصعب عليها تبني المفاهيم الجديدة التي تناقض جذورها، أو استبدال علاقات قديمة بأخرى عصرية.

إن اختلاط المناهج هذا، ليس بالأمر البسيط إذ ينتج عنه اختلاط في المفاهيم واهتزاز في القيم وهذا يعني أن العناصر التي دعمت استقرار الأسرة العربية في

الماضي والمتمثلة بوحدة المفاهيم والقيم انتفت الآن فاهتز استقرار الأسرة وأصبحت الرؤية أمامها غير واضحة ويصعب عليها تبني المفاهيم الجديدة التي تتناقض جذورها، أو استبدال علاقات قديمة بأخرى عصرية.

إنها برأينا في مأزق تربوي، ما له الخيار القيمي الثقافي وكأنني بـها تطرح الأسئلة التالية:

وفق أي نسق قيمي أن شيء أولادي؟ وبالتالي وفق أي ثقافة؟ الخيار ليس نظريًا، بل واقعي، تطبيقي.

إنها تتخبط في حالة اللاقرار، بين القديم والعصري، بين التقليد والتجديد، بين الإقتداء والاجتهاد، بين الثبات والتحول.

ب- الإشكالية الثانية:

تربية الطفل وفق مفهوم التربية: قديماً أم حديثاً؟

إن مفهوم التربية قديما يستند إلى مفهوم محدد للطبيعة الإنسانية الذي يقسم الإنسان إلى ثنائية الروح والجسد، ثنائية الخير والشر، ويكون دور التربية هو تنمية الجانب الخيّر، وتقييد جانب الشر وتجد في كتب التربية عرض مفصل لهذا المفهوم.

أما مفهوم التربية الحديثة، فهو يستند إلى مفهوم آخر للطبيعة الإنسانية مضمونه أن الإنسان مخلوق متطور يتكون من قدرات، واستعدادات كامنة، تعمل التربية على اكتشافها وتنميتها إلى الحدود القصوى.

ولكل مفهوم من هذين المفهومين دعائمه وأساليب هو أدوات هو أهدافه ، قد يكون الخيار النظري سهل ولكن التربية علم تطبيقي وعليه فالخيار في غاية الصعوبة أمام العارفين ، فكيف الحال أمام الآخرين؟

ج- الإشكالية الثالثة:

من خلال التدقيق والتمحيص في واقع الأسرة العربية عامة والليبية بشكل خاص لا أجد هناك مشكلة تسمى مشكلة تربوية، بل هناك ابعد من ذلك بكثير، هناك شيء ما، يمكن أن نسميه تخلف تربوي وهناك فرق بين المشكلة والتخلف.

فالمشكلة التربوية توجد في كل المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة ، أنها موقف غامض يشعر بها عدد من الناس، فيسعون لحلها مختارين الأدوات والوسائل.

أما التخلف فهو حالة ضبابية ، أو ظلامية ، انه السير وسط ليل دامس السواد،لا فرق بين مبصر وضرير، الكل يتلمس الطريق تلمساً ، الكل مكبل بسواد الليل، مقيد بسلاسل من القيود، بتراث من التقاليد ، بحبال من الأوهام.

إنها حالة يشعر فيها الفرد انه على خير ما يرام، يرتدي ثوب القناعة وباطنه الكسل، قانع بحاله ومتمسك بوضعه، انه لا يشعر بتخلفه.

ولو افترضنا أن قلة شعرت بالتخلف، لسبب ما نجدها أيضا تشعر بعجزها عن إيجاد حل.

التخلف التربوي برأينا ، حالة تسبق المشكلة التربوية بزمن طويل وقد تستمر سنوات أو حقبات.

أما حالة المشكلة فهي حالة متقدمة إنها مرحلة الوعي، وإذا عم هذا الوعي يسعى أصحابه لإيجاد حلول للمشاكل وتكون بعدها نهضةوتستمر المشكلات بل وتكثر ، مع النهضة، وتستمر الحلول وتتنوع.

إن حالة التخلف هي جمود وحد أدنى من التوتر أما النهضة فهي نشاط دائم

وحركة دائمة والفرق بين الاثنين كالفرق بين سكون الجهل وقلق المعرفة، فالوعي الذي لا يرافقه سيرورة وحركة هو استمرار لحالة التخلف، هو وعي متخلف.

الخلاصة:

وخلاصة القول أن الأسرة في مأزق تربوي نتيجة لهذه الإشكاليات الثلاثة وإن معلومات الأسرة العربية عامة عن الطفل في الغالب مشوشة، قلقة مضطربة ومنهجها التربوي غامض ومشوش وخيارها ألقيمي متغير متذبذب، مضطرب، والعلاقة بين الأسرة والطفل تسلطية قمعية.... أمام هذه الحقائق كيف تنتظر أن تكون أجيالنا؟ فالأرض المتحركة لا تنبت أشجارا باسقة.

في ختام هذا البحث المتواضع نرى أن خطوات العلاج تبدأ باعتماد ما يلي:

أولا: إنشاء مركز أبحاث ودراسات الطفولة تخصص لها ميزانية سنوية لا نطمح أن تتجاوز ثمن دبابة حديثة.

ثانياً: إيجاد مراكز لرعاية الأطفال في الأحياء والقرى التي يشرف عليها تربويون وتقنيون لاستغلال وقت الفراغ عند الأطفال وذلك بتنمية مواهبهم وقدراتهم.

ثالثًا: التعاون مع المؤسسات الدولية التي تهتم بالطفولة (اليونيسيف) مثلاً ووضع برامج مشتركة تنفذ في جميع أنحاء البلاد.

رابعًا: توعية الأسرة لدورها التربوي عبر اللقاءات المباشرة وإيجاد برامج متنوعة عبر الإذاعتين المرئية والمسموعة(تلفزيون،راديو).

خامسًا: استبدال فلسفة علاقة الطفل بالجامع التي تقوم على ان الجامع مكان للصلاة وحفظ القرآن فقط بعلاقة جديدة تقوم على انه أيضا مكان للنشطات الاجتماعية والثقافية حتى والترفيهية.

الفصل التاسع
الجديد في علوم التربية

بما تبدو الحاجة اليوم ليس إلى دليل واحد للإمتحانات المهنية وإنما إلى دلائل كثيرة متنوعة لا تنحصر في مادة دون أخرى، وإنما في جميع المواد. فالحاجة المتحدث عنها هي أكبر من خلق سوق تجارية للكتب والدلائل التي تهتم بالامتحانات المهنية. علينا أن نستحضر أن المغرب دخل في عهد إصلاحات تربوية كبرى منذ 1999، هو عهد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وعلينا أن نستحضر كذلك بأن هذا الإصلاح كان موضوع مفاوضات بين الدولة الراعية له والأحزاب والنقابات والمقاولات، وهو كذلك كان تحت أنظار مجلس النواب، بل إنه إصلاح مراقب من قبل الأحزاب والنقابات والمجتمع المدني واللجنة الخاصة التي ما فتئت تصدر تقاريرها بشأنه، ومراقب كذلك من قبل منظمات دولية مالية وسياسية واقتصادية. إذن فالإصلاح الذي نتحدث عنه، مهما كانت مواقفنا منه أو من بعض تصوراته أو أسسه وغاياته، اتسم بالإشراك، أي بالتفاوض والحوار والنقاش والاقتراح. ولعل هذه المنهجية قد طبعت كثيرا من أوراشه، ومنها ورش الحوار والنقاش بين الوزارات المعنية والفرقاء الاجتماعيين حول النظام الأساسي لرجال التعليم، وورش البرامج والمناهج والحياة المدرسية والكتاب المدرسي والتربية المدنية...إلخ.

إذن، ففي سياق هذا التحول الذي يعرفه النظام التربوي والتكويني المغربي كان لا بد من التفكير في ورش آخر هو ورش التكوين الأساسي والتكوين المستمر لرجال ونساء التعليم، إنسجامًا مع النظام الأساسي (المواد الخاصة بالترقي)

لرجال ونساء التعليم، وتفعيلا للقوانين المنظمة لامتحانات الكفاءة المهنية، وضمانًا للرفع من الأداء المهني لنساء ورجال التعليم، أي ينبغي أن يتخذ التكوين المستمر وجوها وأنماط عدة منها التحضير للامتحانات المهنية. لكن كيف يمكن أن يتم ذلك في غياب تصور واضح للتكوين المستمر، أي في غياب عقلنته على جميع المستويات؟.

نسجل بارتياح كبير أن المركز الوطني للإمتحانات شرع في وضع أطر مرجعية عديدة تهم الشواهد كشهادة نهاية التعليم الابتدائي والإعدادي الثانوي، وأطر مرجعية خاصة بولوج المراكز التربوية الجهوية (الجذع مشترك كتابي والاختبارات الشفوية)، ومراكز المعلمين والمعلمات (كتابي وشفوي)، ثم أطر مرجعية عامة تهم الامتحانات المهنية والكفاءة التربوية...إلخ.

لا بد وأن نسجل أن وضع أطر مرجعية هو مدار حوار لا يهم المركز الوطني للإمتحانات وحده لأن الأمر كما سبق وأشرنا إلى ذلك يدخل في باب التكوين المستمر واستكمال التكوين من جهة أولى، ويهم تصورا ما للموارد البشرية وهذا يعني من يعنيهم الأمر كذلك كالوزارة (الموارد البشرية) والفرقاء الاجتماعيين من جهة ثانية. ولعل إيرادنا لهذه الملاحظات لا تنقص من المبادرة كما لا نكتفي بها لأن السؤال المطروح هو: لماذا الإمتحانات المهنية؟ ماذا ينبغي أن تغير في مهنية رجال ونساء التعليم؟ وأي مهنية نريد من خلال الامتحانات المهنية؟....

ربما علينا أن نفكر بالمهنية والجودة: مهنية المدرس وجودته، بدل الحديث عن الترقي، وإن كان مشروعا، هكذا دون بوصلة واختيار واع بمهنة التدريس. ولهذه الدواعي وجب التفكير الجدي في التكوين المستمر وفي الإمتحانات المهنية كوجه من وجوه التكوين الذاتي المعبر عنه بالتكوين مدى الحياة.

قد نجازف بالقول أن الأطر المرجعية، في صيغتها الراهنة، نوع من الشفافية بين الوزارة والممتحنين، وهو عهد جديد ينبغي مواصلة العمل فيه ليصبح مقياسا لوضوح ممكن: أين سيمتحن الممتحن؟ كيف سيمتحن؟ لماذا سيمتحن فيما سيمتحن فيه؟...إلخ.

ولكي لا نغفل الأهمية الكبيرة للأطر المرجعية في تثبيث ودعم وتركيز المهنية والجودة وجب التذكير بأنها تعاقد حول المهنية بالذات، وهذا ما سنستنتجه من خلال التعارف التالية:

الإطار المرجعي هو مرجع الدبلوم أو الشهادة أو شهادة الشغل أو التكوين أو الحرفة. والمرجع أنشطة مهنية ينبغي أن يمارسها الشغيل أو صاحب الدبلوم، ويرتكز المرجع على تحليل النشاط واستباق تطوره.

المرجع إفتحاص للأفعال والأعمال والأداءات القابلة للملاحظة المشكلة لقدرات معينة.

يرتبط الإطار المرجعي بالكفايات، ويمثل ترجمة لبرامج التكوين إلى عناصر مموضعة وقابلة للتقويم. وكان الإطار المرجعي يستعمل في التكوين المهني. والإطار المرجعي لائحة متطلبات دنيا يطلب التحكم فيها من قبل المتكون حتى يحصل على شهادة مهنية مصادق عليها أو ذات صلاحية لممارسة مهنة أو حرفة.

يمثل النظام المرجعي للكفايات بيانا أو كشفا أو جردا كاملا للكفايات المراد تحقيقها في مجالات الأنشطة المحددة سلفًا. يوجد نوعان من المراجع هما:

أولا: النظام المرجعي للكفايات المهنية ويشمل الأنشطة المهنية والكفايات المطلوبة.

ثانيًا: النظام المرجعي للدبلوم الذي يثبت وظيفة مثبتة الصلاحية والذي يسمح بتقويم وفق تكوين ما إذا كان طالب قادرا على تعبئة الكفايات المطلوبة في المجالات المحال عليها بدقة.

نستخلص مما تقدم أن الأطر المرجعية:

هي أطر مرجعية للدبلوم والشهادة كيفما كانت الشهادة وكيفما كان الدبلوم؛ ويعني هذا الأمر التلميذ (في المدرسة والإعدادية والثانوية)، والطالب (في الكلية والمعهد والمدارس العليا...)، والمقبل على تكوين أساسي مهني كالطالب الأستاذ، والأستاذ الممارس (التكوين المستمر أو استكمال التكوين): أي تكوين لأي أستاذ؟ أي امتحان لأي ممتحن؟...إلخ.

هي تدقيق لما سيقوم به المعني أثناء التكوين وبعده: أي كشف للكفايات التي ينبغي تحديدها بدقة لمزاولة المهنة واجتياز امتحان أو اختبار الولوج.

هي تقويم للأداء المهني أثناء التكوين الأساسي وفي الميدان، وهو ما يعني وجوب تغيير الرؤية للترقي بشكل عام: وضع معايير أو مؤشرات عن أداء مهني للترقي، جعل الامتحانات بعدًا يجسد التمهين والتكوين مدى الحياة...إلخ.

انطلاقًا من هذا التصور، اعتقدنا، أن الإعلان عن أطر مرجعية للامتحانات المهنية سيساهم في أبعاد كثيرة، وإن لم تبلغ بعد المراد، منها التعاقد مع الممتحن، ونزع طابع الارتجالية عن الامتحانات، بل القطع مع جميع الممارسات التقليدية المرتبطة بتمثلاتنا الامتحان...إلخ.

ما ينبغي التركيز عليه:

سيكون الممتحن أمام:

مجالات محددة وفروع مجالات أكثر تحديدًا.

أوزان تميز أهمية كل مجال. فما يهم هو أن يقرأ الممتحن النسب المئوية المخصصة لكل مجال لأنها تترجم درجات الأهمية التي يحظى بها هذا المجال أو ذاك.

ليعلم الممتحن أن موضوع الامتحان لن يخرج عن المجالات المذكورة في كل إطار مرجعي.

ليعلم الممتحن أن طبيعة الامتحان قد تتخذ أشكالا متعددة كالامتحان الذي يغطي جميع المجالات أو الذي يقتصر على مجال دون غيره...إلخ.

وليعلم أن الأسئلة تكون منفصلة مركبة، حيث يتطلب كل سؤال إجابة منفصلة.

وليعلم كذلك أن الامتحان يكون نصا مزدوج اللغة أو أسئلة مزدوجة اللغة.

التعلم:

إن التعلم هو موضوع نظريات التعلم الكبرى في علم النفس كالمدرسة السلوكية والجشطلتية وعلم النفس النمو وعلم النفس المعرفي والسوسيوبنائية. وقبل التطرق لكل مدرسة على حدة سنعمل على إعطاء نظرة عامة عن مدارس علم النفس، ومفهوم الدافعية، ثم سنتوقف عند مفهوم التعلم، وأخيرا سنتعرض لكل نظرية في التعلم على حدة.

أولًا: مجالات علم النفس:

تتعدد مجالات علم النفس فنجد:

- علم النفس الفيزيولوجي .
- علم النفس الحيوان.
- علم النفس الفارقي

- علم النفس الطفل.

- علم النفس التربوي.

- علم النفس الإكلينيكي.

- علم النفس الصناعي.

- علم النفس الحربي (العسكري).

- علم النفس التطبيقي...إلخ.

ثانيًا:الدوافع :

يهتم علم النفس بالدافع، وهو مفهوم افتراضي، يرادف الحافز والباعث والرغبة والميل والحاجة والعاطفة والغرض والقصد والغاية...إلخ، والدوافع أنواع كثيرة كالدوافع الجسمية والنفسية والدوافع المؤقتة والفطرية والموروثة والدوافع اللاشعورية...إلخ.

يتميز الإنسان بدوافع كثيرة قد تنجم عن الحاجيات الجسمية أو النفسيةأو الثقافية أو التعليمة أو العضوية...إلخ. وإن تلبية الدافع تميل نحو التوازن الفرد.

قسم علماء النفس الدوافع إلى ما يلي:

أ- دوافع فطرية كالحاجات الأولية ودافع الهرب والخوف والأمن والتقدير والغضب والقتال والاستطلاع واللعب...إلخ.

ب- دوافع مكتسبة كالمحاكاة والسيطرة وإثبات الذات وغريزة العدوان والاتجاهات والمواقف...إلخ.

ج- دوافع لا شعورية تعبر عن نفسها بفلتات اللسان وزلات القلم والنسيان والأحلام وضياع الأشياء والسلوكيات العرضية...إلخ.

ثالثًا: التعلم

1- تعريف التعلم:

نشاط أو مجموعة أنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق استعداداته.

التعلم نسق تكويني منظم يستهدف الاعتراف المهني في حرفة محددة.

التعلم هو فعل التعلم، أي القدرة على إعطاء معنى للأشياء بغاية القدرة على فعل شيء لم نكن نستطيع القيام به قبل تعلمه، أو تحصيل معارف وقدرات وتنمية استعدادات ومواقف.

التعلم مجموعة من الأنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق معارفه أو تنمية استعداداته ومواقفه.

التعلم تكوين بالتناوب يتم وفق عقد الشغل.

التعلم تغيير دائم في السلوك، حيث لا يعزى هذا التغير لما هو فيزيولوجي.ويرى علماء النفس أن جميع الحيوانات قابلة للتعلم.

التعلم سيرورة داخلية تتم (تحت تأثير عوامل التغير) بإكتساب تمثل داخلي لفكرة (معرفة) أو إقامة مهارة أو موقف. ولا يمكن قياس هذه السيرورة الداخلية مباشرة لأنها تبين عن نفسها من خلال تمظهرات خارجية قابلة للملاحظة مشكلة الإنجاز الممكن بالنسبة للسلوك المتوخى أو الموضوع المراد. وأخيرا فإن هذا التحول يعود للتجربة أو الممارسة أو الديمومة التي ترتبط بدورها بعوامل كالتحفيز والنسيان.

يتمثل التعلم في التغير النسقي للتصرف في حالة تكرار نفس الوضعية. فالتغير الحاصل ينبغي أن يحوز نسبيا على بعض الديمومة، ولا يظهر، فقط، على شكل تغير كثيف خالص أو كمي مثل تسارع في السرعة أو تقلص مطرد في المجهود... إلخ.

يمكن اعتبار التعلم مجموعة من التغيرات حيث يكون الفرد مسرحا لها تكون بدورها نتيجة استجابات لمثيرات تمثيلية حاضرة أو ماضيةيكون التعلم حينما يكون تغير في السلوك وثبات فيه. فالتغير في السلوك الثابت يسمى تعلما، وعليه أن يحتفظ به لوصف ما يحدث حينما تدخل عضوية معينة في تفاعل مع محيطها.

التعلم هو كل تغير، نسبيًا، دائم في السلوك يظهر في بعض التجارب أو في مجموع التجارب المعيشة من قبل العضوية على المستوى الفزيولوجي. والتعلم و الذاكرة يرتبطان باكتساب طرق جديدة في التواصل أو أكثر نجاعة في النسق العصبي.

ففي المنظور السلوكي (المدرسة السلوكية) يؤكد بافلوف على وجود أنشطة تتعلم وأنشطة لا تقبل التعلم، إلا أن كل نشاط للعضوية عبارة عن استجابة (محددة أو محكومة بقانون) لحركة من العالم الخارجي.

- **التعلم هو التغير المتنامي في صورة الفهم وفي أشكال السلوك وذلك بغاية التكيف مع الحاجيات المحسوس بها في الحياة.**

خاصيات التعلم:

نستطيع أن نستخلص من مجموع هذه التعاريف عدة خاصيات للتعلم تعتبر ملازمة لفعل التعلم منها:

التعلم هو شئ خاص بالمتعلم الذي يمتلك ذكاء وينتمي لمملكة الحيوان.

يجب التوفر على موضوع للتعلم أو على سلوك مستهدف، أي على هدف للتعلم.

يظهر التعلم من خلال تغير أو تبدل في السلوك أمام ذلك المرمى أو الهدف.

ينبغي أن يكون هذا التغير المتنامي نسقيا ويعود إلى تكرار نفس الوضعية.

إن التغير أو التحول في التصرف هو أولا وقبل كل شيء يعود إلى النظام الداخلي للعضوية، ويكون هذا التحول قابلا للإدراك خارجيا تحت شكل إنجاز قابل للقياس. ثم إن الإنجاز لا يمكنه أن يبين تعلم الفرد برمته لوجود عوامل مشوشة مثل العياء والقلق والراحة والمرض والتحفيز.. .إلخ.

لا يكون التغير دوما كميا، بل كيفيا كذلك. يمكن القيام بهذا التغيير في اتجاه ايجابي (سلوك مرغوب فيه) أو في اتجاه سلبي (سلوكيات منحرفة أو سلوكيات التشرد).

يتميز التغير ببعض الديمومة والاستمرارية.

التعلم والظواهر المقرونة به:

ردود الفعل:

هي الظواهر العصبية المتمثلة في استجابة محددة مباشرة ولا إرادية للعضوية بفعل استثارة خاصة. نجد مثلا أن صعقة كهربائية لرجل تحدث تمدد الساق، وأن رياحا تمس العين تجعلها تجمع جفنيها... إلخ. فردود الفعل هذه طبيعية يمتلكها كل إنسان منذ الولادة، وهي تسمى ردود فعل فطرية أو مطلقة حتى يمكن تمييزها عن ردود الفعل الشرطية التي درسها في المقام الأول بافلوف (1903)، ومفادها أن الكلب يتداعى لعابه حينما ندخل في فمه قطعة لحم (وهذا رد فعل فطري)، لكننا إذا ما جمعنا الأكل بانتظام وخلال مدة طويلة بصدمة كهربائية طفيفة سنلاحظ بأن هذه الأخيرة كافية لتحدث رد الفعل الذي هو سيلان اللعاب. فنقول عن هذه الاستجابة بأنها استجابة شرطية، وهي تتناسب و تعلم برابطة بين رد الفعل المطلق و مثير جديد. والملاحظ أن تطبيق الاستجابات الشرطية يخضع لترويض الحيوانات.

رد الفعل الطبيعي:

هو توجه أو انحراف طبيعي نحو شيء معين كانحراف غصن الشجرة إلى الأسفل أو إلى الأعلى.التوجه ناحية الضوء phototropisme كتوجه زهرة أو نبتة نحو الضوء.

التوجه نحو الماء hydrotropisme كتوجه الطيور والسلاحف نحو الماء.

التوجه نحو الأرض géotropisme ويشمل جذور النباتات والأشجار.

ومن بين ردود الفعل الطبيعية نجد كل ما له علاقة بالغرائز وتشمل، مثلا، غرائز البقاء والهروب من الخطر والتوالد. وقد اعتقد فيما سبق أن بعض الغرائز كانت تصنف فطرية لكنها أضحت خاضعة للتعلم.

التعلم والنضج:

يشير النضج إلى تغير في بنية العضوية. فبعض التعليمات ترتبط ارتباطا عميقا بالنضج كاللغة، وهي عند الحيوانات سلوكيات أخرى. فإذا تطور شكل موحد عند مجموعة نجد بأن هذا السلوك يعود إلى النضج: الوظائف الجنسية مثلا. و يمكن لتغير في سلوك عضوية أن يحدث في لحظة لا تكون فيها العضوية مهيأة للتعلم. وبعض السلوكيات تظهر فجأة في العضوية دون أن تخضع عند هذه الأخيرة لتعلم ما مثل السلحفاة التي تتوجه نحو البحر وتشرع في السباحة أو الطائر الذي يبدأ في الطيران ما أن يصبح ناضجًا

التعلم والتقويم:

من أجل تقويم ما إذا حدث تغير في السلوك الظاهر في وضعية اختبار يكون كافيا للدلالة على سيرورة داخلية للتعلم نعمل على وضع مؤشرات للتعلم. ومعيار التعلم هو مجموع الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في سلوك معين ليظهر التعلم

كما يسمح استعمال معايير التعلم بأخذ قرار يهم تغيير السلوك المتعلم. ثم ينبغي التأكد من كون بلوغ المعايير لا يجب أن يكون مشوشا عليها بتغيرات فيزيائية أو حالات ظرفية أو خاضعة لعوامل النضج وحدها أو أخرى عرضية. لكن ينبغي أن يخضع التغيير لعوامل التجربة والمراس.

التعلم الشرطي

الشرط هو إجراء يتمثل في حافز أخذ من المحيط لإحداث أو قولبة سلوك. فبفضل تقنية الشرط (المؤثر) يبحث السلوكيون عن كشف المتغيرات التي تراقب السلوك وتحديد العلاقات الدقيقة بينها، وذلك بغاية تحليل ومراقبة السلوك.

عرفت معظم نظريات التعلم ثلاثة متغيرات كبرى في هذه السيرورة هي:

1- المحيط الذي يثير السلوك.

2- العضوية المستثارة.

3- السلوك أو استجابة العضوية بعد الاستثارة.

يوجد نوعان من الشرط، هما الاستجابة الشرطية أو الشرطية الكلاسيكية ورائدها هو بافلوف، ثم الاستجابة الفاعلة أو المؤثرة التي جاء بها سكينر.

السلوك الإستجابي البافلوفي:

يسمى السلوك البافلوفي أو الكلاسيكي أو السلوك من الدرجة الأولى. وفي هذا النوع من السلوك يتحرك المعني بسبب كذا أو كذا.

سنورد حالتين توضحان ذلك من تجارب بافلوف و واطسن.

تجربة بافلوف

إن أحسن وسيلة لوصف العناصر الأساسية للشرط أو الاكتساب تتمثل في تخيل تجربة بافلوف الكلاسيكية. هناك كلب جائع أعد بعناية بعدة تسمح بالإدارة

الدقيقة للمثيرات والقياس الدقيق لردود فعل الكلب.

نضع الأكل في فم الكلب وذلك ما يثير غدده اللعابية فيسل اللعاب بالنتيجة. وهنا يكون إفراز اللعاب أوتوماتيكيا وليس متعلما. ويعرف إفراز اللعاب باسم الانعكاس الشرطي. فالأكل الذي يطلق اللعاب اللاشرطي لانعكاس لا مشروط يسمى المثير اللاشرطي.

لنفترض أننا أخذنا مثيرا آخر عبارة عن ضوء ساطع مثلا ليس له أي تأثير على الغدد اللعابية، ولنفترض أننا أشعلنا الضوء قبل وضع الأكل مباشرة في فم الكلب. وفي كل مرة يقترن فيها الضوء بتقديم الأكل نقول بحدوث نوع من التعزيز، وبلغة أخرى يحاول المجرب تعزيز أو تأكيد العلاقة الواسعة بين الأكل و الضوء. وبعد عدة تعزيزات من هذا النوع يصبح الضوء وحده من فرز اللعاب. فيبدو أن حركة الغدد في هذه الظروف تسمى الانعكاس الشرطي أو الاستجابة الشرطية. وبالفعل فإن إفراز اللعاب تحت الضوء يكون شرطيا الآن.

التجربة الواطسونية

هناك مثل آخر من هذا النوع هو الخوف. ففي سنة 1920 أبدع واطسون، في المختبر، الخوف من الفئران البيضاء عند الطفل المسمى ألبير. فالتجربة على الطفل ألبير التي طرحت اليوم مشاكل أخلاقية مهنية، وكجميع الأطفال يقوم برد فعل وهو يقفز و يبكي عند سماع صوت عنيف مدو غير متوقع (الصوت يصدر هنا عند ضرب صفيحة نحاسية).

ومن جانب آخر، حينما يظهر فأر أبيض لا يظهر الطفل أي خوف، محاولا اللعب معه. فعمل واطسون على تزامن ظهور الفأر الأبيض و ضرب الصفيحة النحاسية. وبعد ذلك سيصاب ألبير بالخوف الشديد عند ظهور الفأر الأبيض وحده.

في أول الأمر نجد أن ضرب الصفيحة النحاسية يجعل الطفل يقفز ويبكي خوفًا. وعند ظهور الفأر الأبيض لا وجود للخوف عند الطفل.

وفي المرة الثانية نجد أن ظهور الفأر في تزامن مع صوت الصفيحة ينجم عنه الخوف الشديد.

وفي المرحلة الثالثة فإن ظهور الفأر الأبيض وحده يثير الخوف عند الطفل.

وبعد ذلك يمكن إزالة الخوف عند الطفل وهو ما يمكن من إزالة مخاوف أخرى بمساعدة التقنيات السلوكية.

السلوك الإستجابي

يرى رايف بأن السلوك الإستجابي هو الذي تكون فيه الاستجابة النوعية معبراً عنها بمثير نوعي؛ المثير يتقدم دائما الاستجابة. ويمكن للسلوك الإستجابي أن يكون مشروطا؛ بمعنى يحصل عن طريق مثير لا يشكل جزء من القوس الانعكاسي الطبيعي، ولكنه اقترن لمدة طويلة بمثير طبيعي أو لا شرطي.

تشابك المثيرات في التشارط الكلاسيكي

التشابك هو نوع من تمثيل المثير الطبيعي صحبة مثير محايد أو مثير شرطي طيلة فترة التعلم حتى تتمكن القوة المهيجة لهذا من أن تنتقل إلى ذاك. يمكن للتشابك أن يكون متزامنًا أو مرجأ أو متعاقبًا أو تراجعيًا.

شروطه

1- ضرورة تكرار الجمع بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي

2- وجود قوة محفزة كافية

3- وجود كثافة كافية للمثير المحايد

4- غياب مثير غريب

التشارط ذو النظام العالي

هناك تشارط من نظام عال حينما ننجح في إقامة علاقة جديدة مشروطة بالجمع بين مثير مشروط قائم من ذي قبل بمثير جديد مشروط للحصول على نفس السلوك المشروط المحقق سلفًا. ففي حالة كلب بافلوف يصبح الضوء يثير لعاب الكلب إذا اقترن بعد ذلك بصوت ناقوس لفترة طويلة... ففي الإرتباط الشرطي يحدث أن تتضاعف الإجابة أو تتقلص. فما يزيد من مضاعفات يسمى تعزيزات.

فكرة التعزيز

يعرفه ريشيل (1966) التعزيز بأنه تصاعد في قوة رد الفعل لوجود مثير مناسب. للتعزيز دور الزيادة أو الرفع من الاستجابة والتحكم فيها (التحكم في سلوك أو رد فعل) أو إزالتها. وهو لا يظل قابعا في المثير المعزز، لكن في آثار هذا المثير على السلوك. فالمعزز هو مثير يهيج أو يسبب تعزيزا. وتنقسم المعززات حسب طبيعتها إلى ما يلي:

1- معززات أولية أو طبيعية وهي المعززات التي بإمكانها إشباع حاجة بيولوجية مثل الأكل.

2- معززات ثانوية وتنقسم إلى عدة أنواع منها:

التعزيزات الشرطية النوعية وهي المعززات التي تكون إلى جانب معزز طبيعي مثل الراحة أثناء الأكل.

المعززات الشرطية المعممة: توجد معززات لا ترتبط بحاجات نوعية ويمكن إستعمالها في عدة ظروف مثل النقود.

3- المعززات والنتائج المرغوب فيها وهي المثيرات التي تنجم عنها أو تحدث سلوكيات بإمكانها أن تتكرر في المستقبل مثل الماء والغذاء و الجنس والنقود. ومن التعزيزات الإيجابية نجد مايلي:

التعزيزات الإجتماعية مثل الرضي و التيسير والقبول.

التعزيزات الواقعية ويدخل في إطارها ما يؤكل ويشاهد ويشعر به ويلمس و يؤخذ كلعبة أو أداة للعب...

التعزيزات الذاتية هي المرتبطة بالسلوك نفسه مثل البحث والتعرف والنجاح والبحث عن اللذة.

مبدأ بريماك ويتجسد في استعمال نشاط محبب للذات كمعزز في نشاط يحبه أقل منه، مثل الطفل الذي يحب مشاهدة برنامج تلفزيوني فتقرن المشاهدة بالقيام بواجب معين.

الإنكماش والإنعزال وهي الفترة التي لا يقوم فيها الفرد بأي حركة مثل حالة التسمم والإستشفاء و التمدد في غرفة النوم و دخول المراحيض.

التعزيزات السلبية أو العقابية و نجد من بينها العقاب لإزالة سلوك أو تعزيز آخر والتجنب والتهرب.

شروط نجاعة التعزيزات :

نلاحظ أن جميع المثيرات ليست تعزيزات بالنسبة للذات لأنه لا بد من توفر شروط لذلك منها الاستجابة لحاجة من الحاجات كالحاجات البيولوجية أو الأمنية أو الإحساس بالانتماء وتقدير الذات والحاجة للفهم والمعرفة.

وحسب ماسلو فإن هذه الحاجات تشكل مصادر لتحفيز سلوكنا أو أفعالنا؛ لذا يمكن اختيار هذه المعززات من مثيرات تشبع عادة هذه الحاجة أو تلك. وينبغي أن يكون الإشباع مشعورًا به في الآن حتى يضع حدا للنقص والحرمان. ثم إن المعزز ينبغي أن يتبع مباشرة السلوك الذي نرغب فيه.

مفهوم العقاب

إنه حضور مثير عقابي بالصدفة نتيجة استجابة معطاة. والنتيجة هي تناقص ذلك السلوك في أفق اختفائه. وللعقاب هدف يتمثل في زوال السلوك غير المرغوب فيه.

شروط نجاح العقاب

إن الصرامة و تواتر العقاب ودرجة التحفيز كلها شروط تؤثر في نجاح العقاب والتي تتفاوت على حسب الوضعيات الآتية:-

برامج التعزيز

يجب التمييز بين برامج التعزيز التالية:

1- التعزيز المستمر

2- التعزيز كاستجابة سلبية أو إيجابية.سيكون البرنامج ناجحًا ويسمح بالتحصيل السريع، لكن غياب التعزيز قد يجر إلى الفتور السريع.

3- التعزيز الجزئي أو التناوبي يستحسن هذا النوع من التعزيز عن التعزيز المستمر، بحيث نأخذه كقاعدة لقياس السلوكيات المعبر عنها ويكون التعزيز بعد ذلك.

4- التعزيز المؤسس على الوقت ونميز فيه بين مايلي:

أ- التعزيز المرتبط بزمن مضبوط: أسبوعي، شهري...

ب- التعزيز خلال مدة محددة: يقدم خلال مدة عشرين يوما مثلًا

ج- التعزيز بالصدفة: لا يعرف المعني الإجابة المعززة من غيرها. وهو تعزيز قد يجر القلق واللايقين لدى المعني بالتعزيز

5-التعزيز المؤسس على عدد الإجابات المقدمة، وهو إما أنه:

أ- تعزيز بمعدل مضبوط يستهدف الامتياز والتفوق أو أنه:

ب- تعزيز بمعدل متغير يستهدف المردودية العامة.

التحفيز عند السلوكيين

يرى السلوكيون بأن مشكل التحفيز هو مشكل نجاعة التعزيزات. ففيما يخص المتعلم فإن المعزز الدال هو الذي يكون حاضرا بانتظام بعد كل حركة مناسبة وسيعمل على التثبيت و التحكم في تلك الحركة. وبذلك تلعب التعزيزات في نظر المتعلم دور المحفز.

وفيما يخص المجرب أو المدرس فإن تعزيز التلميذ أو المتعلم يعني إيجاد وتقديم تعزيزات أكثر دلالة حسب برنامج للتعزيز المناسب. و هذا الأمر لا يطال التعزيزات وحدها، ولكن يهم إقامة وضعية مناسبة. وعلى العموم فإن التعزيز عند السلوكيين ظاهر بالأساس.

تثبيت سلوكيات جديدة

الطرق التي تقود إلى تثبيت سلوكيات جديدة هي:

1- التعزيز التفاضلي: نقوم بتعزيز بعض التصرفات مع جهلنا بالتصرفات الأخرى، فنعمل بذلك على تنمية السلوكيات المعززة.

2- النحت أو الشابينغ: في مجال التعلم لا يتوفر المتعلم على كثير من السلوكيات نريد تثبيتها: الكتابة، مثلا، ليست سلوكا طبيعيا، لا ننتظر حتى تحدث المعجزة، بل على المتعلم أن يحاول ويحاول في كل مرة.

يتمثل الشابينغ في تعزيز كل سلوك قريب من سلوك الكتابة كسلوك مرغوب فيه، وذلك ما يعنى أن التعزيزات الوسيطة هي مرحلة عابرة.

3- التقليد أو المودلينغ: إذا كان الشابينغ تقنية لإكساب الطفل سلوكيات جديدة

فإن التقليد شكل من التعلم يتأسس على التقليد أو استنساخ الأصل،وهو سيرورة اجتماعية تتكرر لدى الطفل: تعلم اللغة، تقمص أبناء جنسه، الذهاب إلى المدرسة على دراجة... إلخ، ويكون التعزيز هنا مباشرا.

تأثيرات علم النفس السلوكي على التعليم والتعلم:

تصور التعليم:

1- إبداع بيئة تجمع بين المثير والإستجابة.

2- إبداع بيئة تتمحور على تطور أو تنمية السلوكيات.

3- إبداع بيئة تجزئ المحتوى.

4- إبداع بيئة تنظم المحتوى من السابق إلى اللاحق.

5- إبداع بيئة جبرية أو قهرية من قبل المدرس.

تصور التعلم

1- يتم التعلم بالجمع بين المثير-الاستجابة.

2- يتم التعلم بالتقليد.

3- يتم التعلم بالتقريب المتتالي.

تصور دور المدرس

1- التدخل الدائم للمدرس.

2- المدرس عبارة عن مدرب.

تصور التقويم

1- التقويم الدائم (المستمر).

2- يهم التقويم السلوكيات المعبر عنها.

3- يهم الارتجاع الأداء

تصور المتعلم

1- يجيب المتعلم عن مثير البيئة.

2- لا يقوم المتعلم إلا برد الفعل.

3-للمتعلم تحفيز مراقب بتعزيزات خارجية.

أبرز أعلام السلوكية:

واطسون ج.ب (1878- 1958) ولد في الولايات م. أ. يعتبر مؤسس المدرسة السلوكية. عارض المفاهيم الكلاسيكية لعلم النفس كالوعي والنية والشعور والإستبطان شأنه شأن باقي الرواد الآخرين.

توروندايك إ. (1874- 1949) ولد في الولايات.م.أ. إشتغل على الذكاء الحيواني.

هول.س. (1846- 1924) ولد في الولايات.م.أ. درس اللاهوت والفلسفة، ثم إهتم بعلم النفس الفيزيولوجي.

اسكينر.ف. (1904-) ولد في الولايات المتحدة الأمريكية، يعتبر أبرز عالم سلوكي، غير مسار المدرسة السلوكية من مدرسة تقيم التجارب على الحيوانات إلى مدرسة تهتم بالأطفال. وقد دخل في سجال مع فرويد وله مؤلفات ذات أهمية كبرى.

بافلوف (1849- 1936) عالم فيزيولوجي روسي اشتغل على الهضم والإفرازات.

أهم مفاهيم المدرسة السلوكية:

الاستجابة- الانطفاء – الباعث أو الحافز أو المثير- التعزيز- العقاب – الجزاء – المحاولة والخطأ – التكرار- الإشراط – الإشراط الاجتماعي– الإشراط الإجرائي – التمرين أو التدرب – السلوك- التصرف- العضوية- البيئة- التكرار...إلخ.

الأهمية الإبيستمولوجية للمدرسة السلوكية:

أولا: استلهام العلوم التجريبية

ثانيًا: نقد الاستبطان

النمو المعرفي:

رائد علم نفس النمو المعرفي هو جون بياجي (1896- 1980)، حاصل على دكتوراه في العلوم الطبيعية. اهتم بالذكاء (1921) و بالطفولة والنمو المعرفي.

تعريف النمو:

النمو ظاهرة عامة لدى جميع الكائنات الحية يتميز بظهور تغيرات وتبدلات تطرأ على الكائن الحي. والنمو عامة ظاهرة غير عشوائية أو صدفوية أو فجائية؛ فهي ظاهرة منتظمة تخضع لشروط متلاحقة أو متسلسلة منسجمة.

يتميز النمو بالنمو التكويني (التكوين الجسمي) والنمو الوظيفي (نمو أعضاء معينة في مراحل معينة). للنمو عدة محددات عامة هي:

النمو عملية مستمرة ومنتظمة لا تتوقف إلا بوجود عائق ما، وهذا لا يعني أن المرحلة اللاحقة تلغي سابقتها.

النمو تغيير في الكم والكيف كالزيادة في الوزن والقدرة على التحكم في الأعضاء أو انعدامها.

اللاتكافؤ في نمو الأعضاء: هناك أعضاء تنمو بسرعة وأخرى بطيئة النمو.

النمو يسير من العام إلى الخاص كمثل الطفل الذي يتحرك بكامل جسمه في مرحلة معينة من أجل أخذ اللعبة ثم ما يلبث أن يمد يده إليها في مرحلة لاحقة.

وجود فروق فردية في النمو لاختلاف أنماط التغذية والوسط والوراثة والبيئة.

مراحل النمو عند بياجي:

المرحلة النمائية	خصائصها
من الميلاد إلى السنتين	تتكون من أربعة مراحل: 1- من الولادة إلى الشهر الأول 2- من الشهر الثاني إلى الشهر الرابع 3- من الشهر الخامس إلى الشهر الثامن 4- من الشهر التاسع إلى الشهر الثالث عشر 5- من الشهر الرابع عشر إلى الشهر الثامن عشر 6- من الشهر الثامن عشر إلى السنة الثانية

من السنتين إلى السبع سنوات	- بداية التعامل بالرمز واللغة - التقليد - الإعتماد على الحواس - التفكير غير المنطقي - عدم القدرة على التركيز والإنتباه - ضعف الذاكرة - التمركز على الذات - النزعة الإحيائية

من السبع سنوات إلى الإثني عشر سنة	- قدرة الطفل على تصنيف وترتيب المحسوسات - قدرة الذاكرة على الحفظ - التمييز بين الأشياء الجامدة والحية - بداية التفكير المنطقي - الاستخدام المناسب للغة - ضعف الحجاج وإكتشاف المغالطات
من الإثني عشر سنة إلى الخامسة عشرة	- إستخدام العمليات العقلية المجردة: التجريد - التوازن - التفكير الإستدلالي والمنطقي - الإنتقال من التمركز على الذات إلى التفكير في العلاقات الإجتماعية

المفاهيم الأساسية لعلم النفس النمو:

التمركز على الذات، المواءمة commodationالنزعة الإحيائية، التعلم، الاصطناعية، الاستيعاب، المعرفة، اللاتمركز، النمو، الابستمولوجية التكوينية، الغائية، الذكاء، اللعب الرمزي، الواقعية، الصور الذهنية، المراحل، التوازن...إلخ.

تمارين:

الموضوع:

تؤكد التوجهات التربوية الحديثة على أهمية الإنطلاق من فهم مميزات المرحلة النمائية للتعلم، وإحترام طبيعته، وفي نفس الوقت العمل على تأمين فعاليته وانخراطه الدينامي في بناء المعرفة le savoir و(المعرفة الفعل lesavoirfaire)، و(معرفة الكينونةle savoir- être)، وذلك ضمن تخطيط هادف ينطلق من رصد الإمكانيات وتحديد الحاجيات.

الأسئلة:

السؤال الأول : (ينقط على 15 ن)

حدد معالم مثل هذه السلوكات و مظاهرها؟

السؤال الثاني: (ينقط على15 ن)

ما هي في نظرك العوامل الكامنة وراء مثل هده السلوكات؟

السؤال الثالث: (ينقط على15 ن)

لماذا تعمل الأساليب الزجرية على المزيد من تفاقم أوضاعهم غير المتكيفة؟

السؤال الرابع: (ينقط على15 ن)

كيف يمكن للمدرس إن يدفع بمثل هؤلاء التلاميذ إلى تعديل سلوكا تهم بما يؤمن انخراطهم الايجابي في الدرس؟

الامتحانات المهنية، دورة 2005.

الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي .

السوسيوبنائية

تعريف:

السسيوبنائية فرضية إبستمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله صاحب كفاية في وضعيات مختلفة.

يقسم البنائيون خصائص السسيوبنائية إلى أربع خاصيات هي:

1) المعارف المبنية لا المعارف المنقولة.

2) نسبية المعارف لا المعارف بالمطلق.

3) ضرورة الممارسة التأملية للمعارف، أي عدم تقبلها كما هي.

4) تموقع المعارف في وضعيات وسياقات.

يتساءل فليب جونير كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلًا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البراديجم السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات.

وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل. وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردًا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات..

فالمعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق إجتماعي والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور،طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفايتهم حول المضامين المدرسية.

كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف (بوصفها موارد من بين موارد أخرى) من أجل تنمية الكفايات. وبإختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات نستطيع القول بأن الكفاية:-

1)- تبنى

2)- تحدد داخل وضعية

3)- انعكاسية

4)- صالحة للاستبقاء مؤقتــًا.

وتتصف بمميزات أربع هي:

1)- تعبئة الموارد أو استنفارها.

2)- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية... إلخ.

3)- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة.

4)- التحقق من الملائمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فليب جونيير لتحقق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولا: يجب ألا يكف التلميذ /المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيًا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة موارد دراسية مختلفة.

ثالثًا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعًا:اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

أدوار المدرس والتلميذ حسب المنظور السوسيوبنائي:

التعريفات	ما يجب أن يقوم به التلميذ	دور الأستاذ
الصراع المعرفي -هناك صراع، لا توازن أمام المجهول -هناك مشكل في أطر الفكر والتمثلات التي تخول القرار. -علي أن أقوم بشئ ما.	- قم بمحاولات لتحل المشكل - ابحث عن إجابات للوضعية	-أخلاق وضعية معقدة متكيفة مع إمكانيات التلاميذ -اعمل على إظهار التمثلات -حاول تعقيد الوضعيات الموالية

الصراع السسيومعرفي -في وضعية اجتماعية تفاعلية هناك مجابهة للتمثلات التي تحدث التغيير وتحسن كفاية كل فرد	-التبادل، المواجهة بالمقارنة مع أشياء أخرى -أنجز مهمة مشتركة للوعي بأن هناك تعاقبا أو تناوبا	-تنظيم المجموعات -احترام الإكراهات -إعادة صياغة التعليمات أو التوجيهات -لا تقدم المعلومة -وضع الموارد رهن الإشارة -اختيار نمط المواجهة الأكثر نجاعة
الميتامعرفي -الوعي بطرق التفكير -تنظيم سيرورات التفكير الخاصة	-التحدث عن طريقة التفكير التي سيطبقها التلميذ	-المساعدة على الصياغة -التحفيز، التشجيع، قبول جميع الاقتراحات -مضاعفة أخذ الكلمة من طرف التلاميذ

المدرسة المعرفية

تعريف:

حسب الرؤية المعرفية تكون الكفاية حالة أو قدرة على الفعل وليست فعلًا خاصًا. ترتبط هذه الحالة ببنية معارف مفهومية ومنهجية؛ وكذا باستعدادات وقيم تسمح للشخص بإصدار أحكام أو القيام بحركات متكيفة مع وضعية معقدة ومتنوعة. والكفاية هي نتيجة حشد التلميذ لمعارف إجرائية وشرطية وتقريرية؛ وذلك بغاية الإنجاز الفعال .

ترى ساندرا بليي أن المقاربة المعرفية تفترض القدرة على حل المشاكل بشكل ناجع في سياق معطى مما يعني أن النجاعة لا وجود لها في ذاتها لكنها تتحدد بأشياء أخرى من بينها السياق

فما يهم هنا ليس هو كيف تحل المشاكل. والكفاية ليست هي ما نقوم به لكنها هي كيف نتوصل إلى القيام بها بشكل مقنع. فهي مقنعة خلف الفعل وليست هي الفعل.

تستخلص الباحثة أن الكفاية لا وجود لها في ذاتها لأنها متموضعة بالنسبة لمشكل خاص في سياق نوعي. نحن هنا في وضع بعيد عن السمات الشخصية واتجاهاتها وأكثر قربا من المهارة. والكفاية هي هذا التوليف الأصيل للكفايات الخاصة.

تحضر في هذه الكفاية جوانب فكرية لمعالجة المشاكل سواء بشكل واع أو غير واع، بشكل مفكر فيه أو تلقائي أو أوتوماتيكي.

التعلم عند المعرفيين:

إن التعليم- التعلم، في نظر المعرفيين، هو معالجة المعلومة. فالمدرس يعالج دائما عددا لا يستهان به من المعلومات؛ فهو يعالج معلومات على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف، ومعلومات حول المكونات العاطفية والمعرفية للتلميذ، وأخرى تتعلق بتدبير القسم.

ومن جانب آخر فالتلميذ يعالج هو الآخر كمًا هائلًا من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية السابقة ومعارف السابقة كذلك، ويقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. كما أنه يعالج معلومات تتعلق بالمتامعرفي (الوعي الدائم بإستراتيجياته وبالتزاماته الذاتية وإصراره في العمل)

وعلى وجه التحديد يعتبر المعرفيون الذات المتعلمة ذاتا نشيطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، علما بأن هذه المعارف تبنى تدريجيا.

تتمثل مهمة علم النفس المعرفي في تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات الأكثر قوة التي تثير وتسمح بالتعلم والاكتساب والإدماج وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلم.

وحسب التصور المعرفي فإن الذات تلعب دورا في التعلم. فهي ليست نشيطة لكن يجب أن تكون واعية على الدوام بما يحدث خارجها وداخلها. مثلا سيكون المتعلم مجبرا على الانتقاء من بين معلومات كثيرة قدمت إليه. ففي هذه السيرورة تبدو إبداعية القواعد التي تسمح بالنشاط الدال.

سيكون دور المدرس هو المساعدة على خلق القواعد الصحيحة والناجعة بفضل كثير من الأمثلة التي يتملكها المتعلم.

في سيرورة التحصيل والإدماج لمعارف جديدة لا تحدد المعارف المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى ما يمكن تعلمه فقط، ولكن ما يتعلمه التلميذ فعليا والطريقة التي تتعلم بها المعارف الجديدة. فالتعلم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة،

وهو ما يعني أن التعلم سيرورة تراكمية؛ أي أن المعارف الجديدة تنضاف إلى السابقة إما بتأكيدها أو إضافة معلومات جديدة أو تعريتها: التصحيح، التحليل...إلخ.

لا يحتوى النسق المعرفي للتلميذ على معارف إستاتيكية، بل يحتوي على معارف دينامية ومجموعة من الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح، كلها، للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها.

ويرى المعرفيون أن هناك ثلاثة أنواع من المعارف هي:

أولا: المعارف التقريرية (مثل القواعد، جدول الضرب، العواصم، الأفعال، المفاعيل، أنواع الجمل...إلخ)، وهي تناسب المعارف النظرية المعترف بها كمعارف في تاريخ شعب ما. وقد تتكون من الأحداث والقواعد والقوانين والمبادئ.

ثانيًا: المعارف الإجرائية وهي تناسب ماذا نفعل، أي المهارات: كتابة نص موجه لصديق في الصف الثاني من التعليم الابتدائي، حل مشكلة في الضرب... إلخ.

ثالثًا: المعارف الشرطية التي ترتبط بمتى و لماذا. ومن بين الأمثلة على ذلك كتمييز المثلث عن المربع، التعرف على عاصمة في خارطة، تقدير صحة جواب عن مسألة رياضية... إلخ.

اهتم المعرفيون بالميتامعرفي الذي يعنى من بين ما يعنيه مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لإستراتيجياتها. فالتلميذ وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بمتطلبات المهمة وبالإستراتيجيات التي ستساعده على حلها الحل المناسب ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظفها في مراحل الحل.

ليحصل التعلم، في نظر المعرفيين كتارديف، يجب على الأستاذ أن يقوم بما يلي:

1- إبداع بيئة انطلاقًا من المعارف السابقة.

2- إبداع بيئة تدور حول استراتيجيات معرفية وميتامعرفية.

3- إبداع بيئة تدور حول تنظيم المعارف.

4- إبداع بيئة لمهام كاملة ومعقدة.

5- إبداع بيئة قهرية.

الوعي بأن التعلم:

6- يتم التعلم عبر بناء تدرجي للمعارف.

7- يتم التعلم بخلق علاقة بين المعارف السابقة واللاحقة.

8- يتطلب التعلم تنظيمًا للمعارف من قبل الذات.

9- يتم التعلم إنطلاقًا من مهام شاملة.

10- التدخل الدائم للتلميذ.

11- يهم التقويم المعارف والإستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية.

12- المتعلم نشيط.

13- المتعلم يبني معارفه

خلاصات:

أولا: الكفاية، في نظر المعرفيين، هي معالجة المعلومات: حل مشكلات في وضعيات محددة أو ما يصطلح عليه المعرفيون تحليل المهام.

ثانيًا: الكفاية استراتيجيات معرفية وميتامعرفية: الذات نشيطة، تبني المعارف وتراكمها، تقيم العلاقة بين المعارف، تحلل، تعيد النظر، تدمج، تصحح، تبدع، تراقب ذاتها واستراتيجياتها المعرفية ومواردها من أجل الحل (حل مشكلة) والإنجاز في وضعية محددة.

تمارين:

الموضوع:

تتوقف سيرورة اكتساب المعارف في المنظور المعرفي على الأنشطة الذهنية للمتعلم، وعلى المعارف التي يتم تنشيطها أثناء التعلم. فكل تعلم يفترض تدخل المعارف السابقة، فضلا عن المعارف الجديدة التي يلتقطها (يكتسبها)، وبالتالي فهو عبارة عن سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها. فهو يؤدي بالمتعلم إلى إكتساب المهارات الحسية الحركية كما كان لدى السلوكية.

الغالي أحرشاو، سيرورة إكتساب المعارف بين النمو والتعلم. مجلة علوم التربية المجلد 2، العدد 17، السنة 8، أكتوبر 1999 ص17.

اختبار في منهجية تدريس المواد – تصحيح النشاط العلمي.

امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرحة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي- دورة دجنبر 206

-استهل أستاذ حصة النشاط العلمي بما يلي:

"خرج أحمد من الحمام، فوجد أخاه مصطفى بالباب، فصافحه"

طرح الأستاذ الأسئلة التالية على التلاميذ:عند تلامس يد أحمد الساخنة بيد مصطفى الباردة، ماذا يحدثبين اليدين؟ وعلى مستوى كل يد؟ وهل يستمر هذا الإحساس؟

أجب عن الأسئلة التالية:

ما هي وظيفة هذا النشاط بالنسبة للدرس؟ وما الهدف منه؟ (2ن)

حدد كفايتين يستهدفهما هذا النشاط وثلاثة أهداف يتوخاها(5ن)

ماذا تمثل أجوبة التلاميذ عن الأسئلة المطروحة؟(1ن)

اقترح نشاطين وكيفية تدبيرهما لتحقيق الأهداف المتوخاة(4ن)

اقترح الوسائل الديداكتيكية التي سيتم استعمالها، وحدد كيفية توظيفها خلال الحصة. (3ن)

الإمتحانات المهنية، دورة دجنبر 2006

الدرجة الأولى من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

الجشطلتية

الجشطلت كلمة ذات أصل ألماني وتعني المجال الكلي؛ وهو ما يعني أنها تقوم ضد المدرسة السلوكية القائمة على التجزئه والآلية. فالسلوك الإنساني سلوك كلي غير قابل للتجزئه والتحليل إلى وحدات أو ذرات، أي أن السلوك الإنساني

وحدة واحدة وموحدة حينما يوجد في وضعية معينة قد تجبره على القيام بردود فعل معينة قد تختلف من هذا الكائن إلى ذاك (حسب الإدراك). وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى عن يتمكن الكائن الحي من التكيف الملائم مع الوضعية.

لكل مجال من المجالات عوامل شرطية لا ترتد إلى ما هو فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني صرف. فالسلوك هو هذا الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد.

يقوم التعلم عند الجشطلتية على الإستبصار، أي إدراك الكائن الحي للعلاقات التي توجد في المجال أو الوضعية أو الموقف. فحينما يوضع الفرد في موقف معين عليه أن يجد حلا للمشكل الذي هو فيه يعمل على القيام بمحاولات قد تكون خاطئة في المرات الأولى، ثم ما يلبث أن يدرك العلاقات بين الأشياء الموجود بينها. فيتخلى عن المحاولات الخاطئة ليدرك فجأة المحاولة الصحيحة أو الحل المسمى استبصارا.

إن الحل المفاجئ الذي يتوصل إليه الكائن الحي هو التعلم، وهو كذلك حدس عقلي تتحكم فيه عدة مبادئ منها:

أولا: إن الكل أكبر من الجزء.

ثانيًا: إن إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء.

لا يمكن أن يتحقق التعلم عند الجشطلتيين إلا إذا توفرت الشروط التالية:

أولا: النضج الجسمي الملائم لطبيعة حل المشكل.

ثانيًا: النضج العقلي الملائم لإدراك العلاقات.

ثالثًا: تنظيم المجال (إبداع البيئة الملائمة) من طرف المدرس.

رابعًا: عدم الاكتفاء بالتجارب والخبرات السابقة.

خلاصة:

تشكل الجشطلتية مصدرًا نظريًا هامًا لبيداغوجيا حل المشكلات.

البيداغوجيات

قبل الحديث عن بعض التصورات الخاصة بالبيداغوجيا يجدر بنا أن نتوقف، قليلا، عند مفهوم التربية باعتبارها أشمل وأوسع من البيداغوجيا من جهة أولى، ولاحتوائها على البيداغوجيا من جهة ثانية.

إذا ما رجعنا إلى الإشتقاق(الإتيمولوجيا) نجد أن لفظ التربية يحتوي على مجمل التصورات البيداغوجية المعاصرة.

أولا: يعود لفظ التربية، إشتقاقيًا، في اللغة اللاتينية إلى educatio الذي يعني actiond'élever. لقد تحدث شيشرون (توفي في سنة 48ق.م) عن تربية الحيوانات élevagedesanimaux، كما تحدث بلين عن (توفي في سنة 79 ق.م) عن ثقافة تربية النباتات. وبهذا المعنى فإن المربين الأوائل كانوا يربون الحيوانات، فهم بذلك deséleveurs، والنباتات.

ثانيًا: جاء في المعجم اللاتيني الفرنسي لروبير إستيان RobertEstienne (1539) المعنى المشار إليه سلفا للتربية مقرونا بالتغذية lanourriture. فالغذاء هو ما يقدمه الشخص الراشد للقاصر أو للصبي، وهو ما يعني أن الصبي لا يمكنه أن يتغذى بمفرده، أي لا يمكنه الاعتماد على نفسه، إنه يتربى بغيره.

سيشتق فعل التربية (ربى، يربي) من الفعل اللاتيني educare الذي يعنى غذى nourrir. كما يعني الفعل اللاتيني educare إخراج الشئ من... إلى...:

من حالة إلى أخرى، ومن وضع إلى آخر. ويعني كذلك قاد و وجه: قاد الطفل نحو كذا وكذا، و وجهه وجهة كذا وكذا؛ فنقول قاد جماعة و عربة و وجه فردا، وجعل الطفل يمشي على رجليه.

ثالثًا: يستعمل الكاتب اللاتيني فارون Varron معنيين تدلان على التربية؛ أولهما التغذية educarenutrix، والولادة (الإنتقال من حالة إلى حالة أو المساعدة على الإنتقال من حالة إلى حالة) educitobstetrix. ونخلص إلى أنه بدون تغذية سيموت الطفل لأن الطفل في حاجة إلى المساعدة والرعاية والإهتمام؛ وبذلك ستكون التربية هي الفعل الآتي من الغير، وأن حاجة الطفل إلى الغير حاجة طبيعية. فتبدو التربية بذلك إستجابة لحاجيات الطفل الطبيعية.

رابعًا: أخذت التربية، بمرور الزمن، معنى أخلاقيا فصارت تعني تكوين الأمزجة، وتربية الروح؛ بمعنى أن التربية انتقلت من تربية موجهة للجسد إلى تربية للروح أو النفس، وبتعبير آخر انتقلت التربية من الفيزيقي إلى الروحي، من الجسد إلى الروح و العقل والذهن.

فهي لن تقتصر على تغذية الجسد بل ستطاله إلى تغذية الروح والعقل والذهن. فصار الحديث عن تغذية العقل (تربية العقل) والروح (تغذية الروح وتربيتها)، وهكذا سيتم الانتقال إلى الأخلاق والمعارف (إلى الروح والعقل).

خامسًا: يفيد لفظ التربية في اللغة الفرنسية حسب قاموس لتري Littré (1885) جميع المعاني التي أشرنا إليها سابقا، وإنصاف إلى تعريف لتري، في فرنسا، مفهوم جديد هو التكوين: تكوين الكائن الإنساني تمييزا له عن الكائن الحيواني. فتربية الإنسان تمتاز بالسيرورة في التكوين، وتتحدد بتعدد الأبعاد أي: تربية الجسم والروح والذهن والأحاسيس والجانب الجمالي والاجتماعي والعقلي...إلخ

سنكون، حسب هذا التعريف الجديد، أمام تربيات متعددة كالتربية الجمالية والتربية الفكرية والتربية العاطفية والتربية الأخلاقية...إلخ، ولن تعود التربية مقتصرة على الفعل الميكانيكي موجه للجسد. فالمربي حسب هذه الأدوار الجديدة هو unpercepteurعند مونتيني، وقائد gouverneur عند جون جاك روسو، ومعلم instituteur عند كوندورسي.

سيعمل هذا المربي الجديد على أغناء تجربة الطفل وتكوينه وجعله يتملك المعارف بنفسه.

خلاصة:

قلنا آنفا إن البحث في الاشتقاق اللغوي للتربية سيفيدنا في استخلاص بعض التصورات الخاصة، الأولى و الأولية والتلقائية، بالبيداغوجيا، وهو ما يبدو لنا ونحن نستحضر وظائف المربي: المربي يغذي ويكون ويشكل ويقود ويوجه ويغني، كما أن فعل التربية يوجه للطفل من الآخر، من الراشد نحو القاصر أو الطفل.

سنجد هذه التصورات حاضرة بشكل من الأشكال في التعاريف الخاصة بالبيداغوجيا التي سنتطرق إليها فيما بعد.

كان العبد في العهد الروماني يقود الطفل إلى كذا أو كذا، إلى المدرسةأو الحديقة...إلخ. وفي القاموس الفرنسي يعني المربي من يتكلف بالتربية وتكوين الطفل. هكذا أصبح المربي مستقلا بذاته و وظيفته هي تربية الطفل كالمعلم مثلا.

فالوظيفة التي سيقوم بها هذا المربي الجديد تحيلنا على الطريقة التي سيربي بها، طريقة تربيته وتعليمه للطفل، أي أن المربي هو الذي يعرف كيف يربي ويعلم، وكيف يحفز على التعلم، وكيف ينشط ويتواصل ويكسب ود الطفل (كما قال دوركهايه)، ويكسبه الخبرة والمعرفة والتجربة...إلخ

فالطريقة التي ينهجها المربي أو المعلم هي فن التعليم (فن التربية)، وحسب بعضهم هي علم وفن التعليم والتربية. هذا ما يؤكده إميل دوركهايم حينما يحدد البيداغوجيا كنظرية لممارسة التربية؛ فهي فن وطريقة: هي hotosgmeta أي: هي الطريق والمسار إلا أن هذا الفن، وهذه الطريقة ليست اعتباطية ولا عشوائية، إنها تتحدد حسب إرادة علمية أو لنقل هناك إرادة لإضفاء الصبغة العلمية على البيداغوجيا. وقد حدث ذلك منذ القرن التاسع عشر باستلهام المناهج العلمية التجريبية.

تعريف البيداغوجيا:

لم يعد من المتيسر الحديث عن البيداغوجيا بالتعريف (بال)، ولا الحديث عن بيداغوجيا مطلقة لأن البيداغوجيا اليوم هي بيداغوجيات سواء أكانت تستند إلى نظرية في التعلم أو إلى تقنية من تقنيات التنشيط الخاصة بدينامية الجماعات أو ببراديغم نظري عام. ولنا في الأمثلة التالية ما يوضح ذلك:

أولا:

البيداغوجيا هي الإستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير طرق التعلم... إلخ

البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم محدد لدى الغير.

تنطلق البيداغوجيا من أسئلة مدققة منها ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء إستراتيجيات تعليمية ناجعة؟ وما هي الطريقة التعليمية الناجعة لهذا التعلم من ذاك؟

تهتم البيداغوجيا بنجاعة طرقها في التعلم.

خلاصة أولى:

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن البيداغوجيا هي إستراتيجية، وهي كل نشاط يقوم به المدرس، وهي النشاط والإستراتيجية الواعية: ماذا أريد أن أعلم؟ ومن هو المتعلم؟ وهذا الوعي يجعلها طريقة ناجعة وفعالة في التدريس. والقائم بالنشاط أي: المدرس هو المرشد والوصي والمصاحب والمرافق والمدبر للنشاط والمعلم...إلخ. وكل ما سيقوم به المدرس سيقوم به وفق طريقة معينة تستهدف النجاعة الفعالية.

ثانيًا:

هناك من عمل على تتبع المنظورات البيداغوجية من خلال نظريات التعلم فعمل على رصد العلاقات بين التلميذ والمدرس والمحتوى كما يلي

	السلوكية	المعرفية	البنائية	السوسيوبنائية
التعلم	تغير في السلوكيات الملاحظة	تغير في البنيات الذهنية	نشاط بنائي يقوم به الفرد في سياق اجتماعي	نشاط بنائي للمعارف يتعاون فيه الأفراد في سياق اجتماعي
المتعلم	عضوية سلبية مستقبلة	عضوية نشيطة، عضوية لمعالجة المعلومة	عضوية تخضع لتأثير سابق، والمتعلم يبني المعارف ويقرر	عضوية خاضعة لتأثير سابق، متعلم يساهم في بناء المعارف

المدرس	ناقل للمعلومات	مسهل	مرشد، مستفز	مرشد، محفز ومستفز ومبدع
المعارف	واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يكتسبها	واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يدمجها في صوره الذهنية	واقعية يبنيها كل فرد	علاقات متنوعة بين التلاميذ والمعلم
طرق التدريس	العرض، ممارسة التكرار والتعزيز	تعليم مفردن تفاعلي واستراتيجي	التعليم- الدعم	التعليم- الدعم والمرافقة والمصاحبة

المضمون	هذا ما ينبغي أن تتعلمه وكيف تتعلمه	عليك أن تتعلم من أجل...	يمكنك أن تتعلم من معارفك وتجاربك	يمكنك أيضا التعلم من معارفك وتجاربك وكذا من معارف وتجارب الآخرين
العلاقة	من المعلم إلى التلميذ	من المعلم إلى التلميذ	معلم = تلميذ	روابط سلطوية وعلاقات متداخلة
الروابط	روابط سلطوية	روابط سلطوية	التركيز على المتعلم	المدرسة جماعة تعلم التلميذ
نموذج التدريس	نموذج التعليم	نموذج التعليم	نموذج التعلم	نموذج التعلم

خلاصة ثانية:

يتبين من خلال هذا الجدول أن نظريات التعلم تتبنى طرقا في التدريس قد تكون هي موضوع البيداغوجيا بالذات.

ثالثًا:

لا يمكن أن نتحدث اليوم في ظل انفجار المعارف والعلوم، وتكاثر التخصصات في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي مجال الأندرغوجيا وعلوم التدبير والتكوين عن نموذج واحد للبيداغوجيا. والتعريف الآتي يوضح لنا ذلك:

هناك بيداغوجيات عديدة مثل البيداغوجيا الفارقية والخطأ واللعب والنشيطة والتشاركية والمشروع والاكتشاف والمجموعات والتجارب والمؤسساتية والطبيعية (التحرر) والتحكم وبيداغوجيا الأهداف والتقليدية وبيداغوجيا الكبار والتناوب والتعاقد...إلخ.

خلاصة ثالثة:

نستخلص من هذا التعريف أن البيداغوجيا بيداغوجيا متعددة.

رابعًا:

هناك من لا يريد الدخول في هذا النقاش: هل البيداغوجيا علم؟ هل تتأسس البيداغوجيا على نظريات التعلم؟ هل هي طرق تنشيطية ترتد إلى دينامية الجماعات؟، قلنا هناك من يتفادى هذا النقاش لإعتبارات ما فيكتفي بالقول بأن هناك نموذجين للتعليم، نموذج تقليدي قائم على التلقين، ونموذج آخر ينبني على التفاعل بين المدرس والتلميذ. وهو يعني بذلك أن النموذج الأول هو ما قبل البيداغوجيا الحديثة، والنموذج الثاني يستحضرها بقوة دون تعيين، بل ومنهم من يتجاوز الحديث عن أنواع التعليم- النماذج ويكتفي بالحديث عن الطرائق التعليمية. فيقول بوجود عائلتين أو برادغمين كبيرين للتنشيط، واحد تقليدي والآخر نشيط (أنظر بيداغوجيا الكفايات لعبدالرحيم هاروشي) يستحضر البيداغوجيات الحديثة.هكذا سنكون أمام خلط بين طرق التنشيط والبيداغوجيا، وهو خلط مبرر لعدة اعتبارات كما سبق وتحدثنا عن ذلك.

خلاصة رابعة:

إن ما يهم هؤلاء المشار إليهم في العنصر الرابع هو وظيفية المعارف؛ فهم لا ينفون النزعة البراغماتية و أداتية المعارف، وفي نفس الآن يتهربون من القطيعة مع التراث النقلي خاصة في دول العالم الثالث كالمغرب.

بيداغوجيا الخطأ

أعتبر الخطأ، في نظر المدرسين وغيرهم، كالسقطة في الديانة المسيحية، حيث ظل منظورا إليه كفشل أو عيب يمكن أن يسمح بتصنيف ذكاء البشر، وربما البشر بصفتهم كذلك، منهم العبقري ومنهم الغبي، منهم القابل للتعلم ومنهم الفاشل في التعلم...إلخ. والمدرسة من حيث هي مؤسسة تكرس الفوارق بين الناجحين والراسبين، بين العباقرة والأغبياء...إلخ، تعمل من حيث لا تدري على تكريس الرؤية السلبية للخطأ، بل يصبح الخطأ أساس يخدم التمييز بين التلاميذ.

ونظرًا لأهمية الخطأ القصوى في العملية التعليمية فقد انتبه إليه البيداغوجيون المعاصرون إيمانا منهم أن الحق في الخطأ يستوجب تغيير المدرس لطرق اشتغاله، وإن إيقاعات التعلم ليست واحدة بالنسبة للجميع.

وتجب الإشارة إلى أن مجمل نظريات التعلم اهتمت بالخطأ واقترحت حلولا بيداغوجية لتجاوزه.فالمدرسة السلوكية، وخاصة اسكينر يرى أن التعلم يتم بالمحاولة والخطأ في غياب أي تنظيم أولي أو تحضير لحل المشكل مما يجعله يتطلب ملائمة بين الاستجابة والهدف المتوخى و استبعاد المحاولات غير المناسبة إلى أن يصل المتعلم إلى المحاولة المناسبة. ويمكن أن يتنامى هذا النوع من التعلم من البسيط إلى المركب. ويقترح اسكينر الإستراتيجية التالية لتلافي الخطأ:

1- استعمال المحاولات والأخطاء

المحاولات والأخطاء وسيلة تلقائية وطبيعية للتعلم حينما تكون الوضعية غير مبنية جيدا، وجميع المعطيات لحل المشكل غير واضحة بما فيه الكفاية. يمكن استعماله في بداية التعلم لتوريط التلاميذ في سيرورة التعليم والتعلم، ولإثارتهم لحل مشكل معين، والبحث التجريبي والتعلم الضروري في ظروف غير محددة. وعلى العموم .فإن التعلم بالمحاولة والخطأ، في نظر اسكينر، يدور حول ما يلي:

1- المحاولات الناجحة تعاود التكرار

2- لا تكون المحاولات مبنية على الصدفة لأنها تستجيب لسياق وضعية معينة.

3- المحاولات والأخطاء سلوكيات أولية.

4- يمكن للمحاولات والأخطاء أن تعاود الظهور في غياب نموذج للتقليد أو معرفة أو مبدأ يقتضى بهما.

هل يمكن تنظيم المحيط التعليمي بشكل لا يمكن أن يخطئ فيه التلميذ كما

يتصوره اسكينر أم أن الخطأ جزء من التعلم؟ ففيما يخص اسكينر يرى أن التعزيز يقضي على الخطأ أثناء التعلم. وبالنسبة لمنظري علم النفس المعرفي المشتغلين على معالجة المعلومة يشكل الخطأ جزء من التعلم أو جزء من حل المشكلات، وبالتالي يسمح بتحديد العوائق والبحث في أسبابها. وبهذا المعنى لا عيب في ارتكاب الأخطاء من قبل التلميذ. وفيما يخص البيداغوجيا الفارقية تشكل الأخطاء إستراتيجية التعلم.

خلاصات:

أولا: الخطأ إستراتيجية للتعلم

ثانيًا: الخطأ عائق (عائق لغوي، تواصلي، حسي، تمثلي...) ينبغي تجاوزه

ثالثًا: الخطأ دينامية لتغيير وتنويع أساليب التعلم

رابعًا: الخطأ ليس عيبًا جوهريًا للذات المتعلمة وإنما ينبغي أن يحفز المدرس على بذل مجهوات بيداغوجية لتحفيز التلميذ على مواصلة التعلم: العمل بفكرة الكل قابل للتعلم.

تمارين:

الأسئلة

كيف يمكن للخطأ أن يكون إستراتيجية للتعلم؟

الموضوع:

دور الخطأ في التعلم.

ينظر إلى الخطأ، عامة، في البيداغوجيا بشكل سلبي، ودائما يتمثل كغلط؛ لذا ينبغي معاقبته قصد إزالته. وبالإضافة إلى ذاك فإن الخاصية النسبية للخطأ تكون دائما سلبية أمام الخاصية المطلقة للحكم الذي يرافقها (صحيح/ خاطئ، مضبوط غير مضبوط). وكذاك هل من المناسب تمييز أصل الخطأ عن تقويمه؟. يختلف التصور إلى الخطأ باختلاف النظريات التالية:

أولا: حسب المدرسة السلوكية يجب على التعليم أن يستهدف تعلما بدون خطأ. يتحقق ذلك بالتمرين والتكرار وتعزيز "الإجابات الجيدة". يكون التلميذ موجها نحو تحقيق هدف تدريجيا (التعليم المبرمج نموذجًا).

ثانيًا: يكون التعلم حسب البنائية سيرورة لإعادة تنظيم المعارف، وهو تعلم صراعي عامة (المعارف الجديدة ترتكز على المعارف القديمة التي يمكن التساؤل بشأنها) (الصراع المعرفي). يوضح الخطأ، إذن حسب هذا التصور البنائي الصعوبات التي ينبغي على التلميذ أن يحلها لينتج معرفة جديدة ، وتصحيح الخطأ من قبل التلميذ يشير بذلك إلى أنه تجاوز تلك الصعوبات ببنائه لإجابة جديدة.

ثالثًا: الخطأ في التصور الذي يعود إلى نظرية المعلومة ينجم عن خلل في تمثل الوضعية أو إستراتيجية الإجابة أو المراقبة الكافية.

تصحيح امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي- دورة دجنبر 2006.

تصحيح اختبار في التربية وعلم النفس.

نص الموضوع:

إذا ارتبط اللعب في معناه الأولي بفكرة الطفولة فإنه مرتبط كذلك بفكرة الاعتباطية التي تستبعد المنفعة الاجتماعية، وأساسا فكرة الاسترخاء والاستمتاع، ولذلك فإن اللعب والمدرسة تبدوان فكرتين متعارضتين.

وبالفعل، فإن التأويلات السيكولوجية للعب متعددة مثل التأويل الذي يرى فيه تعلمات اجتماعية بالنسبة للأطفال أو تقليدات للراشدين في التصرفات التي تحقق لهم تملكا للأشياء والحركات المتداولة في وسطهم.

الأسئلة:

س1- قارن بين بيداغوجيا المحتوى وبيداغوجيا اللعب من حيث بناء التعلمات 6ن.

س2- يختلف اللعب العفوي عن اللعب البيداغوجي حسب الأوساط السوسيو ثقافية والسوسيو اقتصادية، بين الفرق بين هذين النمطين.5ن

س3- ما هي أنواع اللعب المستثمرة في التنشيط البيداغوجي؟2ن

س4- ما هي سمات الشخصية التي ينميها اللعب؟3ن

س5- اذكر بعض المعايير المعتمدة في تقويم الأنشطة التعليمية المبنية على اللعب البيداغوجي 4ن.

موضوع حول مستجدات نظام التربية والتكوين.

نص الموضوع:

تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.

انطلاقا من هذه المقولة، وباستحضار تجربتك وخبرتك، بين كيف يمكن لتكييف المؤسسة التعليمية مع محيطها ، وتنظيم الدعم الاجتماعي للمتمدرسين، أن يساهما في نشر التعليم، وربطه بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي؟

الكفاءة التربوية لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

دورة أبريل 2006

الأسئلة:

1. اشرح المفاهيم التالية: البيداغوجيا، التعزيز، التعليم المبرمج، السلوكية، البنائية، نظرية المعلومات، التمثلات.

2. كيف ناقشت التصورات الواردة في النص الخطأ؟ وماهي مقترحاتها لمعالجته؟

3. ما السبل التي تسلكها في معالجتك للخطأ البيداغوجي؟

بيداغوجيا اللعب

تعريف اللعب:

اللعب هو كل نشاط فيزيائي أو ذهني تلقائي يكون بغاية المتعة أو التعلم. قد يتداخل اللعب والتعلم عند الأطفال، بل يتداخل اللعب والجد عند الأطفال، ورغم ذلك يتيح إمكانية تعلمات كثيرة؛ غير أن القبول باللعب كبيداغوجيا طرح عدة مشاكل منذ القديم. هل يمكن أن يفكر في اللعب بيداغوجيا؟ هل يمكن أن تتنازل المدرسة كمؤسسة جدية ورسمية عن رسميتها وصرامتها لتصبح فضاء للعب؟ وهل يمكن للمدرس أن يغير الجدية باللعب؟

يلخص لنا أحد المواقع الإلكترونية المتخصصة في البيداغوحيات (شبكة لودوس)- في نص عبارة محاورة بين سقراط ونيوفيسيون- كل هذه الأسئلة. وأشير في التقديم أن هذا النص اكتشف صدفة في اليونان. ومن جهتنا نحتفظ بمسافة شكلية بخصوص هذا الأمر، إلا أن أهمية هذه المحاورة تتمثل في طرحها لأهم الإشكالات النظرية والتربوية والبيداغوجية المرتبطة باللعب. وسنعمل على إجمالها في موقف المتحاورين:

أولا: موقف نيوفسيون من اللعب:

يرى نيوفسيون أن اليونان في انحطاط كبير لأن المدرسين يستعملون اللعب في الصف الدراسي، وهو ما يحط من قيمتهم، وإذا لعبوا يفقدون جديتهم لأن اللعب ليس هو الجدية لأن الجدية هي الخطاب الجدي للمعلم. ومن جانب آخر ليس للعب منفعة في الحياة الواقعية، وليست هناك مصلحة في لعب النرد dés في القسم لأن هناك أشياء مهمة ينبغي تعليمها مثل الإلياذة والأوديسة...إلخ لا تترك الوقت للعب. ومن جانب ثالث فإن حفظ أشعار هوميروس عن ظهر قلب يسمح لنا بالتأكد من المكتسبات بينما اللعب يصعب معه تقييمها.

ثانيًا: موقف سقراط من اللعب

ينطلق سقراط، في المحاورة المذكورة آنفا، من المسلمة القائلة بأن التدريس لا ينبغي أن يقترن بالحزن والأسى لأن اللعب المقصود هنا ليس هو اللعب خارج الصف الدراسي. فأن تجعل الأطفال والمراهقين يلعبون ليس مهمة سهلة، وإن التحكم في هذه المهمة ترفع من قيمة المدرسين ولا شئ يرغمهم ليصبحوا مهرجين؛ فالمدرس هو الحكم، يحفز على اللعب ويجعل الأطفال يحترمون القواعد وهم يتعلمونها لأنه ينبغي الإنتباه إلى ما نلعبه مثل اللعبة القائمة على سوق النخاسة أو مساعدة طفل على ربح لعبة الطاغية. فمثل هذه اللعب تجعل المدرس يفكر مليا في أخلاق اللعب داخل القسم.

ودافع سقراط عن الرأي القائل بأن جدية الطفل تحصل لحظة اللعب؛ فهو يستثمر في اللعب الجهد والوقت والذهن والأحاسيس؛ ولذلك ليس من الأجدى أن يظل الطفل يستمع للخطاب الجدي للمعلم. وبالنظر ما لعلاقة الطفل باللعب عامة، وببعض اللعب خاصة فإن الأطفال يتعلمون أحسن وأفضل من جلوسهم وهم يستمعون للخطاب الجدي للمدرس.

يمكن للمدرس أن يقيم لعبة الديمقراطية في القسم بفسحه المجال للنقاش العمومي بين التلاميذ، وجعلهم ينتخبون ممثليهم، واتخاذ قرارات تهم المدينة أو مفاوضة عدوهم والإشراف على تنظيم معركة ضده، وتدبير ثروة معدنية...إلخ.

سيكتشف الأطفال أن تدبير المدينة مهمة صعبة، وسيميزون في المستقبل بين الديماغوجي والسفسطائي...إلخ. ولهذا السبب فإن اللعب لا يكون في القسم من أجل لذة بسيطة. ويجب على المدرس أن يجد المصلحة في اللعب متسائلا: ماذا يمكن أن يضيف اللعب لتلاميذي؟ فالمدرس هو من يجب أن ينزل من برجه العاجي إلى مستوى التلاميذ، وإيجاد الوسيلة الذكية لنقلهم إلى العالم النبيل، وهذا ما تعنيه لفظة البيداغوجي؛ فهو من يشد الطفل بيده ليصاحبه ويرافقه: البيداغوجي يصاحب ويرافق.

سيكون في نظر سقراط من الغباء أن ينتظر التلميذ مرور لحظات الدرس الجدية ليلعب بعد ذلك. ينبغي أن يلعب الطفل بدل الدرس التقليدي. وإذا ما حل اللعب محل الدرس التقليدي فلأن اللعب هو الدرس.

لماذا يدعونا سقراط للعب في القسم أو لتغيير الدرس الجدي بدرس اللعب؟

لا يمكن أن نجيب عن سؤالنا بسرعة لكننا سنعمل على توضيح مضمون السؤال من منطلقات بيداغوجية، مستندين إلى نفس الموقع الإلكتروني الهام.

أولا: اللعب في القسم ليس لذة في ذاته. فاللعب يستعمل لفهم وتعلم الأحداث والأفكار والمواقف والجغرافيات والتربية المدنية أو بالجملة التربيات...إلخ.

ثانيًا: اللعب يجلب لذة التعلم عند للأطفال.

ثالثًا: يجب على المدرس أن يميز بين اللعب (اللعب المتنافية مع الأخلاق واللعب التي تبني المواطن).

هناك أنواع كثيرة من اللعب كاللعب الرمزية أو émulation أو simulation أو اللعب التاريخية أو اللعب على الحاسوب (اللعب الإلكترونية) أو اللعب الورقية simulation أو اللعب التشاركية أو لعب أدوار...إلخ.

وهناك نصائح بيداغوجية لمن يجعل درسه درسًا باللعب.

أولا: قبل البدء في اللعبة ينبغي تنظيم الحجرة الدراسية.

ثانيًا: القيام بدور الملاحظ.

ثالثًا: شرح القواعد بوضوح وسرعة.

رابعًا: مراقبة التلاميذ للتأكد من استيعابهم لقانون اللعبة.

خامسًا: عدم التسامح في حال اختراق القوانين.

سادسًا:احترام مناخ اللعبة

سابعًا: نشعر التلاميذ بأننا لا نلعب من أجل اللعب في ذاته.

تمارين:

الموضوع:

إذا ارتبط اللعب في معناه الأولي بفكرة الطفولة فإنه مرتبط كذلك بفكرة الاعتباطية التي تستبعد المنفعة الاجتماعية، وأساسا فكرة الاسترخاء والاستمتاع؛ ولذلك فإن اللعب والمدرسة تبدوان فكرتين متعارضتين.

والفعل، فإن التأويلات السيكولوجية للعب متعددة مثل التأويل الذي يرى

فيه تعلمات اجتماعية بالنسبة للأطفال أو تقليدات للراشدين في التصرفات التي تحقق لهم تملكا للأشياء والحركات المتداولة في وسطهم.

Dictionnaire de pédagogie, louisArénillaetautres, Bordas. Paris 2000 p 160

اختبار في منهجية تدريس المواد - تصحيح النشاط العلمي

امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرحة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي- دورة دجنبر 206.

-استهل أستاذ حصة النشاط العلمي بما يلي:

"خرج أحمد من الحمام، فوجد أخاه مصطفى بالباب، فصافحه"طرح الأستاذ الأسئلة التالية على التلاميذ:عند تلامس يد أحمد الساخنة بيد مصطفى الباردة، ماذا يحدثبين اليدين؟ وعلى مستوى كل يد؟ وهل يستمر هذا الإحساس؟

أجب عن الأسئلة التالية:

ما هي وظيفة هذا النشاط بالنسبة للدرس؟ وما الهدف منه؟ (2ن)

حدد كفايتين يستهدفهما هذا النشاط وثلاثة أهداف يتوخاها(5ن)

ماذا تمثل أجوبة التلاميذ عن الأسئلة المطروحة؟(1ن)

اقترح نشاطين وكيفية تدبيرهما لتحقيق الأهداف المتوخاة(4ن)

اقترح الوسائل الديداكتيكية التي سيتم استعمالها، وحدد كيفية توظيفها خلال الحصة. (3ن)

الامتحانات المهنية- دورة دجنبر 2006

إطار أساتذة التعليم الإبتدائي درجة أولى

الموضوع:

ربما لنا حق القول بأن كل طفل يلعب يتصرف كشاعر؛ إذ أنه يبدع عالمه الخاص أو بالتدقيق إنه يحول أشياء العالم الذي يعيش فيه وفق نظام جديد يلائمه. سيكون من المجحف القول بأن الطفل لا يأخذ هذا العالم مأخذ الجد؛ بل العكس من ذلك، إنه يأخذ لعبه بجد كبير ويوظف فيه كميات كبيرة من الأحاسيس. ليس الجد عكس اللعب بل هو الواقع... يميز الطفل بقوة كبيرة بين عالم ألعابه وبين الواقع. إنه يبحث بإرادة عن نقطة ارتكاز للموضوعات والوضعيات التي يتخيلها في الأشياء الجلية والمرئية للعالم الواقعي. لا شيء غير هذا المرتكز يمكنه أن يقيم الفرق بين لعب الطفل وبين حلم اليقظة.

الأسئلة:

اذكر مميزات اللعب العفوي؟

قارن بين بيداغوجيا المحتوى واللعب من حيث بناء التعلمات؟

أعط أمثلة عن أنواع من اللعب تنمي خيال الطفل، ووضح كيف يتم ذلك؟

اختر صنفا من اللعب البيداغوجي وضع تصورا عاما لحصة دراسية ومعايير تقويم أنشطتها؟

الامتحانات المهنية- دورة دجنبر 2006

أساتذة الدرجة الثانية للتعليم الابتدائي

امتحان : مهني لولوج إطار اساتدة التعليم الابتدائي الدرجة الأولى (السلم 11)

دورة : 18 دجن بر 2003

مادة الامتحان : مستندات نظام التربية والتكوين التخصص: جميع التخصصات

مدة الإنجاز: 3ساعات العامل:

نص الموضوع"

اشرح المفهومين التاليين مع تعزيز دلك بأمثلة:

اللامركزية (نقطتان)

اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء(نقطتان)

أصبح التعليم إلزاميا بمقتضى القانون ابتداء من بلوغ الطفل السنة السادسة من عمره .بعد التطرق إلي أهمية إلزامية التعلم باعتباره حقا دستوريا ، تحدث في أدوار مسؤولية كل من آباء وأولياء التلاميذ ، مدير المؤسسة والمدرس في دلك (4نقط).

بمقتضى القانون رقم 07.00 (2000.5.19) ، أحدثث الأكاديميات الجهورية للتربية والتكوين لتقوم بعدة سهام وادوار تربوية واجتماعية وإدارية ومالية على مستوى الجهة.

تحدث عن اختصاصاتها مع إعطاء أمثلة ملموسة (6نقط)

تناول الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، في محوره التاني، مجالات التجديد والتغيير من خلال اقتراح تسعة عشر (19) دعامة أساسية ، منها الدعامة المتعلقة بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية كيف تمت.في رأيك ، اجراة هده الدعامة على مستوى التجديد الذي عرفته المستويات التعليمية بالتعليم الابتدائي (6نقط)

وجيا الفارقية:

تنطلق البيداغوجيا الفارقية من المسلمة القائلة بأن التلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح والثقافة والوسط الجغرافي والاقتصادي...إلخ ؛ لذلك فإن المدرس أمام وضعية تنوع وتعدد تفرض عليه الاقتراح

والملاحظة وتعديل أنشطة التلاميذ واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة. وهناك من يعدد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسلمة القائلة بأنه لا وجود لتلميذين يتقدمان بنفس السرعة. ولا وجود لتلميذين على أهبة للتعلم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدراسة، ولا لتلميذين يحلان المشاكل بنفس الطريقة، ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السلوكيات،

ولا لتلميذين لهما نفس المصالح، ولا لتلميذين يمكنهما أن يحفزا لبلوغ نفس الهدف. ولهذا السبب سيكون المدرس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التلاميذ والعمل بتعدد البيداغوجيات، وهكذا تتحدد البيداغوجيا الفارقية باعتبارها بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة عن وضعية التعلم. وهي كذلك بيداغوجيا في تنويع إيقاعات التعلم.

وهناك من يرى بأن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا السيرورات؛ فهي بيداغوجيا تقحم إطارا مرنا واضحا بما فيه الكفاية ومتنوعا حتى يستطيع التلاميذ التعلم حسب إيقاع تعلمهم. وهي بيداغوجيا تنتظم حول مجموعة كبيرة من العناصر تهم تنوع واختلاط التلاميذ مثل اختلافهم المعرفي وتنوعهم السسيوثقافي وإختلافاتهم النفسية...إلخ.

كما أنه للبيداغوجيا الفارقية أسس فلسفية تتجلى في الإيمان بقدرات الفرد وإمكاناته التي تسمح بالقابلية للتربية، ثم الإيمان بالمثال القائل بتكافؤ الفرص؛ أي الإيمان بالحق في اختلاف الفرد عن الآخرين في التعلم.

ومن الجانب التاريخي نجد أن المدرسين قد مارسوا البيداغوجيا الفارقية منذ القرن التاسع عشر في الوسط القروي حينما احتوت فصولهم الدراسية على عدد غير متجانس من التلاميذ من حيث الأعمار أو المستويات.

سيكون هدف البيداغوجيا الفارقية هو الصراع ضد الفشل الدراسي لأنها إستراتيجية في النجاح. فالمدرس مدعو للتعرف على قدرات تلاميذه وتنميتها وتبديد عدم رغبتهم في التعلم، وإيجاد وضعيات لإدماج التلاميذ في الحياة والوعي بإمكانياتهم. ثم تحسين علاقته بهم وإغناء التفاعل الإجتماعي وتعلم الإستقلالية.

لا تتحقق بيداغوحيا المشروع إلا وفق الشروط التالية:

أولا: الانطلاق من تنوع الأفراد واختلافهم من حيث التحصيل لأنه لا يمكن أن يتماثل الأفراد في تحصيلهم أو في هوياتهم، وهو ما يعني تجاوز المنطق الأرسطي القائم على مبدأ الهوية: أ هي أ.

ثانيًا: يجب تنويع المعارف التي سيعمل المدرسون على ترجمتها إلى برامج دراسية، مع الإقرار بتنوع إيقاعات تعليمها حسب تنوع إيقاعات تعلم التلاميذ.

ثالثًا: دعم المؤسسة لما يقوم به المدرسون وتنوع بنيات وأمكنة التعلم: لم تعد حجرة الدرس هي المكان الوحيد للتعلم.

رابعًا: العمل بالمجموعات ودينامية الجماعات.

خامسًا: التدبير المرن لاستعمال الزمن.

سادسًا: إخبار جميع الشركاء كالتلاميذ والآباء والمدرسين والإدارة.

خلاصات:

نستخلص، حسب فليب بيرنو، أن البيداغوجيا الفارقية تقوم على ما يلي:

أولا: تجعل البيداغوجيا الفارقية المتعلم في وضعيات تعلمية خصبة.

ثانيًا: تتطلب البيداغوجيا الفارقية تغييرا عميقا لوظائف المدرسة والمدرس.

ثالثًا: البيداغوجيا الفارقية ثورة ضد الفشل المدرسي واللامساواة.

رابعًا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على تعاقد ديداكتيكي ومؤسساتي يعطي معنى للعمل المدرسي.

خامسًا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على الحوار بين المدرس والدارس.

سادسًا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على التنوع، أي أنها ضد التمركز ومركزية البرنامج الدراسي.

تمارين:

الموضوع:

كثيراً ما يصطدم المدرس داخل القسم ببعض التلاميذ الذين لا يبدون رغبة كبيرة في التعلم، فيشاغبون ويؤثرون سلبا على سير الدرس كما يبتغيه ويخطط له. ويلجأ كثير من المدرسين إلى أساليب زجرية يتوخون منها ردع تلك السلوكيات، فيتفاقم وضع أولئك الأطفال ويزداد حرصهم على خلق المزيد من المشاكل.

الأسئلة:

ما هي في نظرك العوامل الكامنة وراء مثل هذه السلوكيات؟

لماذا تعمل الأساليب الزجرية على المزيد من تفاقم أوضاعهم غير المتكيفة؟

كيف يمكن للمدرس أن يدفع بمثل هؤلاء التلاميذ إلى تعديل سلوكياتهم بما يؤمن انخراطهم الإيجابي في الدرس؟

الامتحانات المهنية- دورة نوفمبر 2005

الإطار أساتذة التعليم الابتدائي الدرجة الثانية.

في إطار الندوات التربوية الخاصة بإرساء المناهج الجديدة، قدمت مفتشة مادة دراسية عرضا حول أهمية الوضعية - المسألة في تنمية الكفايات. أثناء المناقشة ركز أستاذان على عدم جدوى الاستمرار في المناقشة ما دامت المقررات الدراسية كثيفة جدا والأقسام مكتضة، إلا أن المفتشة أصرت على متابعة الحوار

معللة موقفها بضرورة استيعاب الإطار النظري قبل المرور إلى الإجراءات العملية.

أمام إصرار المفتشة رفض الأستاذان المشاركة في النقاش.

استخرج الإشكالية المطروحة في هذه الحالة.

ما هو رأيك في موقف كل من الطرفين؟

اقترح حلولا للمشاكل المستخرجة.

الموضوع:

يختلف التلاميذ في مستويات تعلمهم، والمدرس مطالب بأن يراعي هذه الاختلافات في جميع العمليات التي يقوم بإنجازها داخل القسم وخارجه.

الأسئلة:

ما هي العوامل الأساسية الكامنة وراء اختلاف التلاميذ في مستويات تعلمهم؟

كيف يمكن للمدرس أن يقلص من مدى الاختلافات بين التلاميذ داخل الفصل؟

كيف يمكن للمدرس أن يستثمر هذه الاختلافات بشكل إيجابي بما يغني خبراتهم وينمي كفايتهم؟

الامتحانات المهنية – دورة نوفمبر 2005.

الامتحان المهني لولوج الدرجة الثانية من أطار المعلمين

أفرز نموذج التدريس بالكفايات مجموعة من المفاهيم، من بينها مفهوم الوضعية – المشكلة

عرف بالوضعية - المشكلة (8 نقط) .

اقترح سيناريو لوضعية - مشكلة توضح فيه الخطوات المنهجية لبلورة هذه الوضعية من خلال بناء جذاذة درس من اختيارك تبين فيها:

•مهام المدرس (ة) خلال التخطيط للوضعية - المشكلة وإنجازها.

•أنشطة المتعلم (ة) أثناء إنجاز الوضعية - المشكلة. (12 نقط) .

الموضوع:

يرى بيرنس أن البيداغوجيا الفارقية تنطلق من مسلمات كثيرة منها:

لا وجود لمتعلمين يتقدمان بنفس السرعة في تعلمهما، ويستعملان نفس تقنيات الدراسة، ويحلان المشاكل بنفس الطريقة، ويمتلكان نفس قائمة السلوك.

الأسئلة:

1. هل تتفق مع القول بالمسلمات في البيداغوجيا؟
2. هل يمكنك أن تجد مسلمات تقوم عليها البيداغوجيا الأخرى؟

بيداغوجيا المشروع

يقول فليب بيرنو بأن كل إصلاح للمنهاج الدراسي يستدعي ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المدرس والتلميذ والمدرسة والمعارف والمضامين وطرق التدريس.ومن بين البيداغوجيات نجد التعلم التشاركي أو البيداغوجيا التشاركية، وهي طريقة من الطرائق التعليمية المبنية على المساندة والتعاون والعمل الجماعي أو في فريق يتبادل المعلومات. و حيث أن هذا النوع من التعلم يمكن التلاميذ من تنمية مهارات شخصية كالثقة في النفس وفي الغير، والقدرة على الإنصات، وقدرات اجتماعية كالتواصل واحترام الغير وفض النزاعات والإحساس بالانتماء... إلخ.

تعريف المشروع :

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك بإستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت إستراتيجيات ناجحة أم غير ناجحة. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة للتقويم وهي:

تحليل الحاجيات.

تحديد الهدف أو الأهداف.

اختيار الإستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...).

تحديد المهام والمسؤوليات.

تحديد الشركاء.

التقويم.

والمشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها. وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها:

أولا: مشروع المؤسسة .

ثانيًا: مشاريع الأوراش الفنية.

ثالثًا: مشاريع الخرجات الدراسية.

رابعًا: مشاريع الدعم التربوي وتهم التلاميذ الذين يجدو صعوبات في دراساتهم.

خامسًا: المشروع الرياضي التربوي.

سادسًا:مشروع الإدماج الذي يهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .

سابعًا: مشروع المساعدات الخاصة .

ثامنًا: مشروع الاستقبالات الخاصة الذي يهم الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشاكل نفسية أو صحية...إلخ.

وأما ألان بوفيي فينطلق، في تعريفه للمشروع، من السؤال التالي: لماذا مشروع المؤسسة؟ إن التوقف عند المقاربة بالمشروع يعود بالأساس إلى الاهتمام بالعمل الجماعي وبالغايات ومعنى عمل المؤسسة: إلى أين نريد أن نسير جميعا؟ إنها محاولة للحصول على فكرة واضحة لتوجه المؤسسة و عن سياستها وعن قيمها المشتركة وأخلاقها. ويرى موريس نيفو من جانبه أن مشروع المؤسسة يوضح لماذا نشتغل يوميا، أو بشكل عام إن العمل بالمشروع من قبل المؤسسة هو وضع غاية لوظيفية النسق إن على شكل أهداف أو مشروع.

لا يكون المعنى معطى في المشروع لأنه مبني. وسيرورة المشروع تعمل على ظهوره وبنائه كما يترآى ذلك من خلال المقاربة البنائية.

يتساءل محيط المدرسة كله، من آباء ومنتخبين وغيرهم، ماذا تفعلون هنا في المدرسة؟ ماذا تقترحون؟ لماذا تغيير البرامج والمناهج ووضع المسالك وطرق جديدة للتدريس؟ وما الذي يميز مؤسسة مدرسية عن أخرى؟ ويتبدى حسب آلان بوفيي أن مهمة العاملين في المدرسة لا تتوقف عند التلاميذ، أو بتعبير آخر إن التلاميذ ليسوا هم الزبناء الوحيدين رغم أنهم يمتازون بالأفضلية عن غيرهم.

لشركاء المدرسة أجوبتهم عن الأسئلة المطروحة أعلاه إلا أن أجوبتهم تتجاهلها المؤسسة. وفيما يخص المؤسسة فإن العمل بالمشروع يعنى إرادة التكيف

المستمر مع المحيط ومع الطلب الاجتماعي (التوجهات والانفتاح وفتح شعب جديدة أو إغلاقها والتحولات الداخلية...). فالمشروع هو إعلان عن تحول بالنسبة للمؤسسة المدرسية.

إن المؤسسة المدرسية هي نسق معقد يوجد في محيط أكثر تعقيدا؛ ولكي يتطور لا ينبغي التوقف عند متغير واحد وإنما على المجموع (الشمولية). فالمقاربة بالمشروع تحفز على التفكير بالشمولية من أجل العمل محليا لتفادي الشك النابع من المحيط، وخاصة الشك الشامل.

قبل الشروع في وضع المشروع يستحسن طرح بعض الأسئلة منها: كيف يتصرف الأفراد والجماعات وكيف يشاركون إزاء مشكل معين في المؤسسة؟إن المشروع يمكن الجميع من التعلم الجماعي وتنمية معارف وكفايات جديدة. فمن أجل أن يكون الفاعل محفزا فهو في حاجة إلى معرفة إلى أين يسير فرديا وجماعيا. فالتحفيز والتعبئة والإنخراط كلها من الأمور التي أصبحت لها أدوار أساسية في التدبير عامة بالنسبة لرئيس المؤسسة المدرسية. فهو لا يعمل على تغيير الأذهان وإنما يوفر المناخ للتغيير. ثم إنه قبل وضع مشروع معين يتساءل الفاعل قائلا: ما الفائدة من إنجاز هذا المشروع أو ذاك؟ وما الربح الذي ستجنيه المؤسسة من ذلك ويجنيه كل فرد ومن بينهم أنا؟.

لا وجود لإجابة عامة على هذه الأسئلة رغم عموميتها، ثم إنه لا وجود لتوافق حول ما يمكن أن ننتظره من العمل بالمشروع إن على المستوى الفردي أو الجماعي فقد كانت تدور المقاربة بالمشروع بالنسبة للمؤسسة المدرسية حول ما يلي:

أولا: الاستجابة لمشاكل معروفة قليلا أو كثيرا، حيث تساعد المقاربة بالمشروع على تيسير معرفتها وتأطيرها ووضع دراسة بشأنها.

ثانيًا: لا تمركز وتوزيع المسؤوليات والتسهيل والتشجيع على أخذ المسؤوليات والتفويضات.

ثالثًا: تطوير تنظيم مؤسسة.

رابعًا: العمل على إظهار روح الانتماء داخل المؤسسة لجماعة ما، وتنمية التلاحم والهوية الجماعية والتضامن وتجاوز الصراع القبلي الداخلي.

خامسًا: الاقتراح الذي ينمي التكوين وتملك الطرق المنهجية الشاملة.

سادسًا: الحرص على تناغم مشاريع جميع الفرق ومختلف القطاعات والمستويات.

سابعًا: إضفاء مشروعية على التوجهات الرسمية والوزارية.

ثامنًا: التواصل حول ما تراه المؤسسة المدرسية مستقبلا متكيفا ومستجيبا ومتوافقا مع محيطها.

إن المقاربة بالمشروع تريد أن تقول ببيان العبارة أن ممارسة التعليم نشاط تقليدي للغاية منظم وفق تصورات بيروقراطية. فقد كانت المطالب القديمة تلح على أن يقوم المدرس بعمل التدريس دون النظر إلى الغايات والمنتظرات والنتائج العامة المنتظرة، لكن حينما أصبح التعليم مرتبطا بالشغل لم تعد الأشياء مطروحة بنفس الشكل. والمطلب من المدرسة هي أن تعلم؛

وبمعنى أدق أن تؤهل الجميع دون ميز. ففي السابق كان المطلوب منها منح دبلومات لكن اليوم أصبح المطلوب هو تزويد المتعلم بتأهيلات معترف بها اجتماعيا، أي تأهيلات مرتبطة مباشرة بسوق الشغل مما جعل توجيه التلاميذ مسألة تحظى بوضع مركزي في الأنظمة التربوية، وحيث لا يكفي تحفيز التلاميذ لحيازة دبلوم معين وإنما السؤال هو لماذا ذلك الدبلوم بالذات؟وأي شغل يهيئ له؟ وفي أي وضعية؟.... إلخ.

إن إستحضار هذه الأسئلة يجعل التعليم في سياق تتداخل فيه الحدود، بالنسبة للتلميذ، بين ما ينتمي للحياة اليومية وما ينتمي للمدرسة؛ لذلك فإن التعليم لا يكفي وحده، وعلى المدرسة أن تكون وتربي؛ أي أنه على المدرسة أن تشتغل على نقل المعارف والمهارات وحسن التواجد، وفي الآن نفسه تشتغل على تهيئ التلاميذ للاندماج في المجتمع.

تسمح المقاربة بالمشروع للآباء والتلاميذ والشركاء والمدرسين بالعمل معا ضمن مشروع اختاروه جماعيا وله معنى بالنسبة لهم جميعا، ورغم ذلك فإن مثل هذه الحجج لا تحد من المقاومات و وجهات النظر التي تنطلق من ثقافات وإيديولوجيات مختلفة أو تصدر عن جهل تام أو عن الإحباط أو تبخيس الفاعلين أو فردانية مطلقة ترفض العمل الجماعي. وحيث هذا الرفض لا يطال الغايات من المشروع أكثر من المشروع في حد ذاته.

يلح التدبير المعاصر على تعبئة الأطر الوسيطة أثناء وضع المشروع وتنفيذه في التنظيمات المقاولاتية، لكن من هؤلاء في المؤسسة المدرسية؟ إنهم المدراء الذين عليهم العمل على الإقناع والتحسيس والشرح والتفسير، إقناع الآخرين بأن المشروع يهم حاضر المؤسسة ومستقبلها.

لا شك أن المقاربة بالمشروع تعني توريط الفاعلين لأنه من المهم التوقف عند التعلم الجماعي (العمل على التمثلات) ويسر التواصل الداخلي والخارجي الذي ينميه المشروع، وهي من الأمور التي يمكن وضعها كأهداف تسمح بالتعلم وتكوين الفاعلين وتنمية التواصل.

توجد المؤسسة المدرسية بين التلميذ والوزارة الوصية، لكنه بين التلميذ والوزارة توجد مؤسسات كثيرة ويوجد شركاء كثر. لكل وسيط من هؤلاء أولوياته

التي تحاول القضاء على أولويات الآخرين؛ ولذلك على المؤسسة أن تعي المناخ الذي تعيش فيه حتى تنمي قدراتها على التفاوض والحوار مع الشركاء، وبالتالي تؤكد هويتها الخاصة كمؤسسة مدرسية لا مؤسسة جهة من الجهات، مؤسسة مستقلة غير تابعة تؤكد استقلاليتها وتعمل على يتبناها الجميع، وتعرف بهويتها لشركائها وتعمل على نشر ثقافتها، وتكون قادرة على تمثيلها.

ولكي تلعب هذه الأدوار عليها أن تعي تعدد الشركاء وتعدد الرهانات والخلفيات. ولا تغفل صورتها المتخيلة والفعلية، الصورة الداخلية والخارجية، والتمييز بين مشاريع الواجهة ومشاريع التكوين.

إن العمل على الصورة والهوية لمؤسسة مدرسية ليست سوى مرحلة من ثقافة المشروع لأن الاشتغال على الصورة والهوية ينميان التواصل الداخلي والخارجي.

لا ينبغي أن نغفل بأن المؤسسة المدرسية تنظيم خاص، وليست المسألة هي معرفة ما إذا كانت المؤسسة موجودة ومما تتكون وكيف تعمل، بل الأهم، في نظر آلان بوفيي، هو التركيز على الآثار والنتائج ومواصفات المؤسسات.

وعلى العموم فإن المقاربة بالمشروع تسمح بما يلي:

أولا: وضع غائية للمؤسسة، وتعنى إبداع مستقبل لأنه لا يمكن أن تظل المؤسسة المدرسية تحت رحمة النزوعات والرغبات.

ثانيًا: ربط صلات بين المؤسسة ومحيطها حتى ولو كان المحيط متعبا لأنه لا يمكن للمؤسسة أن تعيش معزولة عن المحيط.

ثالثًا: العمل على تغيير العلاقات العمودية بالعلاقات العرضانية لتفادي الجزرفي العلاقات والتكتلات والصراعات القاتلة والبزنطية، والغاية هي أن يكون كل قطاع في خدمة الآخر داخل المؤسسة ويطالبه بما هو أحسن.

رابعًا: ينبغي الانتقال من منطق الخضوع إلى منطق المسؤولية؛ الحاجة إلى رجال ونساء واقفين لا جالسين.

خامسًا: معرفة إمكانات وقدرات كل فرد من الأفراد لأن الأمر يتعلق بتدبير للإمكانات لا تدبير الأجور؛ لذلك وجب البحث في أشكال جديدة للاعتراف.

بناء على هذه الأسس تشكل المقاربة بالمشروع قيمة مضافة بالنسبة للمؤسسة المدرسية لأنه بدون مشروع هل المؤسسة مستقلة فعلا؟ فكيف نصيغ مشروعًا؟ وكيف ندبره؟ ولماذا المشروع؟.

يرى البعض أن المشروع كالفيزياء الكوانطية لا تقبل التحديد والتعريف، ومنهم من يرده إلى الهلوسات والتخيلات أو إلى الوعود والكلمات السحرية المليئة بالوعود، والآخرون يرون فيه المرور من فترة التعب والإرهاق إلى الرغبة في العمل، ومن الرغبة في العمل إلى القدرة على العمل ومن القدرة على العمل إلى العمل. فهل يشكل المشروع براديغما جديدا للتنظيمات؟.

يميز جاك أردوانو بين نوعين من المشاريع؛ أولهما المشروع الممركز على البرنامج (الأفعال والأشغال)، وثانيهما، المشروع المستهدف ذي الخصائص القيمية والمقاصد الفلسفية والأخلاقية والرؤية السياسية، وهو المشروع الذي يستهدف المستقبل وتطبعه البنائية أكثر من المشروع الأول. كما ترد عند ألان بوفيي نوعين من المشاريع؛ يسمي النوع الأول المشروع المنتوج الذي يستهدف إنتاج وثيقة مثلا، ثم هناك المشروع المبني، وهو المشروع السيرورة الذي ينصب على المقاربة وطريقة إنجازها، بل هو المشروع الذي ينتقل من المشروع المنتوج إلى الترجمة الإستراتيجية والعملية. كما يتميز بالشمولية والاستباق والتحفيز ويشكل تصورا للتدبير والقيادة... إلخ

ونذكر بأن المشروع، كل مشروع كيفما كان، يتميز بالسمات التالية:

يجب أن يكون للمشروع جذور في تاريخ التنظيم ومحيطه.

أن يتميز المشروع بالأهداف الطموحة لمدة ما بين ثلاث سنوات إلى ثماني سنوات، أن يشكل تحديا جماعيا ومقصدا للجميع.

يجب أن يتناسب ونظام القيم.

يجب وضع سيناريوهات لإنجاز الهدف الرئيسي.

يجب التوفر على مخطط للعمل ومدى زمني متوسط.

يجب التوفر على أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية (وبيداغوجية بالنسبة للمؤسسة المدرسية).

يجب التوفر على بعد تواصلي وتقييمي.

إن المشروع تعبير عن ذات جماعية وسيرورة تعلم جماعي.

المشروع أداة للاختيار استراتيجيا.

المشروع أداة للعمل والتعبئة.

المشروع مناسبة لاستثمار العناصر المحصل عليها في السابق.

المشروع موضوع تفاوض وحوار ومواجهة.

المشروع إمكانية للاستباق والمشاركة وتحميل المسؤولية والتواصل والتقويم وإظهار هوية المؤسسة وقيمها وتمثلاتها، وفرصة لعقد شراكات.

المشروع فرصة للتفكير في الزمن والتحكم فيه وتجاوز الزمن الدائري وولوج الزمن المنتج وزمن التقييم.

المشروع مناسبة لتحفيز للجميع.

المشروع مناسبة لتجاوز الرؤى التقنوقراطية والتسلطية.

المشروع مناسبة لميلاد المقاربات النوعية.

المشروع بالنسبة لمؤسسة تربوية مناسبة لإدماج الحياة المدرسية في التفكير.

المشروع مناسبة للتقويم الجماعي.

إذا كانت الخصائص التي ذكرناها تهم أي مشروع كيفما كان يظل السؤال مطروحا لمعرفة ما معنى مشروع المؤسسة التعليمية؟ وكيف يتم إنجازه؟ ولماذا أصبحت المدرسة تتكلم لغة المشروع كالمقاولات وباقي التنظيمات الأخرى غير المدرسية؟.

يجدر بالمدير للمؤسسة التعليمية قبل الشروع في مشروع المؤسسة أن ينطلق من النقط التالية:

أولًا: تحديد الفاعلين والمشاكل

والمتغيرات.

ثانيًا: البحث عن المعلومة والتوثيق.

ثالثًا: إظهار وظائفية المؤسسة وروابطها مع محيطها وقيمها وإيديولوجيتها وتمثلاتها وكل ما له علاقة بثقافتها، أي بوصفها نسقا مفتوحا.

رابعًا: طرح المشاكل بما فيها المرغوب في حلها.

خامسًا: توريط جميع الفاعلين والشركاء.

سادسًا: اللجوء للاستشارة والخبرة.

سابعًا: إبداع أفكار وحلول جديدة.

ثامنًا: صياغة فرضيات وتكوين سيناريوهات.

تاسعًا: تقويم إمكانية تطبيق السيناريوهات.

عاشرًا: القيام بتشخيص يرتكز على المقاربات الوظيفية (البحث في الإختلال الوظيفي) أو المقاربة المؤسساتية(البحث في الرهانات وعلاقات السلطة) أو المقاربة النسقية (الوصف الإجمالي للمؤسسة بما فيها التفاعلات والتواصلات والعلائق داخليا وخارجيا) أو المقاربة

الإستراتيجية(البحث في الحاجة والأهداف والأدوار الخاصة بكل فاعل والجماعات والتحالفات) أو المقاربة الثقافية (ملاحظة ووصف الرمزي والثقافات الداخلية والقيم و المقاييس والتمثلات والهويات الفردية والجماعية والصورة التي يتم تسويقها عن الذات والذوات والمؤسسة) أو المقاربة الإثنولوجية (القدرة على إنتاج المعنى للواقع انطلاقا من تأويل ما ينتجه من يعيش ذلك الواقع) أو الانطلاق من مقاربات أخرى اقتصادية أو سسيولوجية بحثة.

ستقود هذه المقاربات (أو واحدة منها) إلى تشخيص يمكن من وضع مرجع يسمح بالقيادة والتقويم والمقارنات في الزمن، وتعرية تمثلات الشركاء.ثم لا ينبغي للمدبر أن يغفل وهو يضع مشروع المؤسسة التربوية مختلف المتدخلين الفاعلين في الحاضر والمستقبل في ذلك المشروع حتى يتبين له نوع التدخل والمهام والأدوار التي سيقوم بها كل فاعل من الفاعلين في الحاضر والمستقبل ليمر إلى تحديد مجموعة القيادة التي ستعمل على الاتصال والمراقبة ووضع دفاتر التحملات وتحفيز الفاعلين إلخ...

كما لا بد للمشروع أن يستند إلى وثيقة مكتوبة تعمل كتعاقد بين الفاعلين والشركاء. والتعاقد ليس نقطة البداية وإنما هو نقطة الوصول.

لا يتأتى العمل بالمشروع من دون مخطط للعمل (اسم المخطط، الأهداف، معايير التقويم، الآجال، المكانة في المشروع، المسئولون، الفاعلون، الشركاء، الإكراهات الواجب أخذها بعين الاعتبار، الموارد الرئيسية، خصائص أخرى، التعديل والقيادة). فالمخطط يهم الفاعل في تحديد الزمن والشركاء والأهداف.

تغير المقاربة بالمشروع دور رئيس المؤسسة التربوية كليا ليجد نفسه في حاجة إلى كفاءات جديدة لأنه لن يعود قادرا على العمل بمفرده أو بمساعدة البعض من

الفاعلين في المؤسسة بحكم الانفتاح على المحيط وتعدد الشركاء وضرورة الانخراط في المشاريع الجزئية والكبرى للمؤسسة التربوية والتحولات الإقتصادية التي ترمي بظلالها على المؤسسات التعليمية.وإن أول ما سيقوم به رئيس المؤسسة هو التعبير والتأكيد على إرادة المؤسسة ولعب دور التحسيس والمحرض وتفسير سياسية المؤسسة وتدبيرها ونوع العلاقات الإنسانية الجديدة. كما يجب أن يعطى المثال في الالتزام بالزمن واحترام الوقت وخلق جو الثقة والتمكن من طرق الحوار والتفاوض وتدبير الاختلاف والقدرة على التنشيط (تنشيط المجموعات واللقاءات إلخ...)

والسهر على تنمية التواصل الداخلي والخارجي والتمكن من الحركات والتيارات البيداغوجية. وبالإجمال يجب أن يكون متمكنا من التحليل والاستباق وأخذ القرار، وقادرا على خلق جو لإنجاز المشاريع والمخططات والتكوينات والسهر على التقويم الدائم.

هناك جانب آخر من المشروع يتمثل في الشريك أو الشركاء: مشروع المؤسسة، لكن مع من؟ بما أن المؤسسة التعليمية أصبحت نسقا مفتوحا على المحيط معنى ذلك أنها في تفاعل مع الخارج ولم تعد مكتفية بذاتها كالنسق المغلق؛ لذا فهي تعمل على بلورة مقاربة تشاركية أو أنها لا تحيى إلا من خلال مقاربة المشروع مع الغير(الشريك).ولكن لماذا الإلحاح على هذه الموضة (الشراكة) الجديدة؟ وفيما تهم المؤسسة المدرسية هذه الموضة الجديدة؟.

يتداول التدبير الحالي لفظ الشراكة دون انقطاع حتى أصبح اللفظ متداولا في الحياة اليومية للأسر وجماعات الأصدقاء، إلا أن تداوله لا تستند إلى تصورات تنظيرية ولا إلى مقاربات تفسيرية: ما هو التحليل الذي ينبغي أن يستند عليه المتكلم في مقاربته للفظ الشراكة؟ ولماذا يستعمله الجميع بهذا الغموض؟

وهل يستقيم الحديث عن الشراكة دون مشروع وعن المشروع دون شراكة؟ هل تكون الشراكة بين الداخل والخارج أم داخلية كذلك؟ وهل الشراكة هدف في ذاته أم الشراكة وسيلة؟ وما هي الحدود التي ينبغي أن تتوقف عندها المؤسسة المدرسيةفي إبرام شراكاتها؟ وتعدد الشركات هل هو مفيد للمؤسسة التعليمية أم لا؟.

تتعدد وجوه شركاء المؤسسة التعليمية من أفراد وجماعات ومؤسسات مما يجعل التقويم الذاتي للمؤسسة يتناقص بفعل التعدد ومطالب الغير. لكن مع ذلك فإن الشراكات تنمي الروابط والتفاعلات بين ثقافة المؤسسة والاتساق الثقافية الصغرى. كما تعدد من العلاقات بدل العلاقات الداخلية الجانبية والأحادية إن في الداخل أو مع الخارج.

أول ما يجب تمييزه في الشراكات هو تمييز مستويات الشراكة حتى لا ينقلب الإشراك إلى مضمون فارغ وشكلي وبهرجي. ثم إن الشراكة لا تعني تغيير الأدوار التي يلعبها كل فاعل لأن الشراكة تنمي النوعيات لا تغيير المهن، كما تعني التكامل لا الإبدال. وأخيرا تكون الغاية القصوى من الشراكة هي الرفع من الجودة.

يطرح مشروع المؤسسة مشاكل في التواصل منها: إلى من سيقدم؟ لماذا؟ متى؟ وكيف؟ وذلك لتعدد شركاء المدرسة مما يجعل المدرسة أمام مشكل المهنية واللجوء إلى موارد خارجية مما قد يفقدها هويتها في بعض الأحيان.

لا شك أن التواصل مع الخارج يهم رئيس المؤسسة وفريق العمل أو قيادة المشروع، لكن ما يجب التشديد عليه أن التواصل بالذات والمشروع والشراكة كلها تخدم قضية واحدة هي الجودة.

يتم تداول الحديث عن الجودة أو يستساغ هذا الحديث عن جودة المؤسسة التعليمية بدعوى أنها خدمة عمومية ينبغي أن تتوفر فيها شروط الجودة بالنسبة

لمستعمليها.وعلينا أن نتذكر بأن مفهوم الجودة ينتمي للمقاربات المقاولاتية التي مرت من المراقبة التايلورية إلى استباق الاختلال الوظيفي. ففي بداية سنوات الخمسينات باليابان رصد أحد الباحثين بأن الجودة كانت مركزة على التقويمات المالية (الجودة واللاجودة)، برد الأخطاء إلى التدبير مثل أخطاء الإنتاج التي يتحملها الأطر وليس المنفذين.

ظلت المقاولات تعتقد لزمن طويل بأنه للجودة تكلفة وأما الآن فقد صارت الجودة خاصية أساسية للمنتجات والخدمات وأن اللاجودة هي التي أصبحت لها تكلفة.
فما هي تكلفة اللاجودة في المؤسسة التعليمية؟

لابد من الإشارة إلى أن فكرة الجودة دخلت المجال العمومي متأخرة عن المجال المقاولاتي. ترتبط الجودة لدى المقاولة بمتطلبات الزبناء كموجه لها، ومع مرور الوقت تحول ذلك إلى مبدأ في الخدمة العمومية.

وبدل الحديث المحتشم عن الزبناء صار الحديث عن مستعملي الخدمة العمومية. وأما من جهة تاريخ ظهور هذا المفهوم في الخدمة العمومية فيرجع إلى أواسط الثمانينيات من القرن العشرين.

قد يعود ظهور مفهوم الجودة في التعليم إلى البحث عن التكلفة؛ وبخاصة تكلفة اللاجودة، حيث يظهر بجلاء أثر التدبير التشاركي.

خلاصات:

يتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي:

أولا: المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر نهائيا).

ثانيًا: يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعني الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إلخ...).

ثالثًا: إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم.

رابعًا: إحداث تعليمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق إلخ...).

خامسًا: يسمح المشروع بتعليمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص وعدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا ...إلخ).

ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفة يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعددة منها:

أولا: يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفاءات.

ثانيًا: التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعليمات المدرسية.

ثالثًا:اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.

رابعًا: الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعليمات جديدة قد تقع خارج المشروع.

خامسًا: إثارة تعليمات جديدة في إطار المشروع نفسه.

سادسًا: يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم- الحصيلة.

سابعًا: تنمية التعاون والذكاء الجماعي.

ثامنًا: مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.

تاسعًا: تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.

عاشرًا: تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

تمارين:

الموضوع:

تريد القيام صحبة تلاميذك برحله دراسية إلى مدينة أثرية لزيارة معالمها التاريخية أو إلى سد للتعرف على مراحل توليد الكهرباء....إلخ.

الأسئلة:

- لماذا ستقوم بهذه الرحلات أو الرحلة الدراسية؟

- ما أهداف المشروع؟

- ضع مخططًا لهذا المشروع.

- ما الكفايات العرضانية التي تريد تنميتها لدى التلاميذ؟

بيداغوجيا الأهداف:

لن نطيل الحديث عن بيداغوجيا الأهداف لأنها معروفة لدى المدرسين والمدرسات، وسنكتفي، هنا، بذكر مستويات الأهداف والصنافات التي تنبني عليها.

تنقسم الأهداف إلى ما يلي:

أولا: الغايات

تترجم المقاصد العامة والتوجهات الكبرى للنظام التربوي...إلخ.

ثانيًا: المرامي

ترتبط بغايات الأسلاك الدراسية والمقررات.

ثالثًا: الأهداف العامة

ترتبط مباشرة بالمواد الدراسية في مستوى دراسي أو سلك.

رابعًا: الأهداف الخاصة

هي الأهداف الإجرائية المرتبطة بحصة دراسية.

الصنافات:

1- صنافة بلوم الخاصة بالمجال المعرفي (1956)

تتميز هذه الصنافة بالانطلاق من المحسوس إلى المجرد، وتحتوي على ست مراقي هي:

التقويم	أن يكون التلميذ قادرا على إبداء أحكام نقدية مؤسسة على معايير داخلية وخارجية
التركيب	أن يكون التلميذ قادرا على على إنتاج عمل شخصي بعد فهم مخطط عمل
التحليل	أن يكون التلميذ قادرا على تحديد العناصر والنتائج والمبادئ المنظمة لوضعية ما
التطبيق	أن يكون التلميذ قادرا على تذكر معارف ومبادئ لحل مشكل
الفهم	أن يكون التلميذ قادرا على النقل والتأويل والتعميم انطلاقا من بعض المعارف
اكتساب المعارف	أن يكون التلميذ قادرا على تذكر كلمات وأحداث وتواريخ واتفاقات وتصنيفات ومبادئ ونظريات...إلخ

2- صنافة غانيي (1976- 1985)

مقولات التعلم	سيرورة	نوع السلوك	خاصيات
إخبار لفظي	معرفة بأن...	ذكر- تلخيص قول	الاكتساب من العام إلى الخاص
مهارات فكرية	معرفة كيف...	برهنة – توضيح	التعلم من الأكثر بساطة إلى الأكثر تعقيدا
مهارات حركية	القدرة على تنفيذ أنشطة ذات صلة بالعقلي- الثقافي	الجري- التزحلق- العزف على آلة البيانو	تتعلم بالممارسة

مواقف	تسمح باختيار أو اعتماد سلوك	اعتماد سلوك حذر	تتعلم مع مرور الوقت
إستراتيجيات معرفية	تسمح بتدبير سيرورات التلميذ المعرفية للتعلم أو حل مشاكل	الإبداع انطلاقا من مكتسبات	تتعلم أثناء معايشة وضعيات مختلفة

تمارين:

الموضوع:

يقول جيري بوكزتار أن بيداغوجيا الأهداف تهتم بتحديد الأهداف قبل الدرس دون أن تعير الإهتمام للطريقة التي سينبني عليها. وهي لا تكتفي بالتحديد القبلي للأهداف، بل تتنبأ بتقويم سيؤثر على سير الدرس، وهو ما يعني أن هذا الدرس وهذا التقويم رهنان للهدف المرسوم سلفا.

الأسئلة:

1. **هل تتفق مع هذا المنظور في تحديد أهداف الدرس؟**

2. **هل تتفق مع كل من يحضر درسا بأهداف في غياب الوسط الجغرافي للمؤسسة والتلميذ وسطهما الثقافي والسوسيو إقتصادي...إلخ؟**

3. **هل تحاضير الدروس، أي ما يسمى بالجذاذات، صالحة لكل وسط مدرسي ولجميع تلاميذ هذا المستوى أو ذاك؟**

بيداغوجيا حل المشكلات:

إن التعلم بالمشكلات APP نمط من التعلم يتمركز على المتعلم وتحكمهفي المعارف والمهارات تطبيقيا. ومن بين أسسه مواجهة المتعلم لمشكل من دون التعرض إليه في السابق لاستنفار مهاراته وقدراته ومعارفه. فالمشكل المطروح مشكل مصطنع وذريعة للتعلم.والغاية ليست إيجاد حلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية أو المشكل.

يستهدف هذا النوع من التعليم تحضير الطلبة لواقع مهني يتحول باستمرار، والغاية هي إكسابهم القدرة على التكيف والقدرة على الملاحظة والتحليل وإيجاد الحل والتفكير المنطقي واتخاذ القرار والمبادرة والمسؤولية والاستقلالية والقدرة على التقويم الذاتي والتعلم الذاتي والتواصل والعمل في جماعة.

ومن الناحية البيداغوجية الصرفة فإن هذا النوع من التعلم يقوم على تعريف المفاهيم والاصطلاحات وتحديد المشكل بدقة و وضع الفرضيات والنظر في الأهداف والقيام بالدراسة أو المعالجة، وأخيرا فحص الحصيلة.

يرى اسكينر أننا نتكلم كثيرا عوض التفكير في حل المشكلات، نولي الاهتمام لشيء بهدف حل مشكل والقيام برد فعل ناجع.

إن حل المشكلات يظل مقتصرًا، في العادة، على أنشطة تحضيرية تسهل السلوك في الظروف الأكثر تنوعًا.

قد نوجد أمام مشكل فنلجأ إلى حله إما بتغيير الوضعية بالشكل الذي يجعل الجواب ممكنا أو بتغيير حالة الحرمان أو التحفيز العنيف.وهكذا لا يمكن أن نتعلم حل المشكلات إذا لم نتعلم توجيه انتباهنا أو تذكرنا. هناك وسائل عديدة لتغيير وضعية معينة بنجاعة، منها أن نجعل المثيرات واضحة جدا وتبديلها و تحويلها إلى أخرى حسية وعزلها وإعادة تنظيمها لتيسير المقارنات وجمعها وإعادة جمعها وبنيتها وتقسيمها.

إن أسوأ احتمال هو أن يترك التلميذ يبحث عن الحل بالصدفة، ولكن المطلوب هو أن يتعلم نوع الحل المرغوب فيه مقرونا باختيار التقنية الملائمة. وبذلك تبدو لنا الطريقة التعليمية القائمة على مبدأ «الارتماء في الماء لتعلم السباحة» محدودة بحدود مشاكل معينة ولا تتماشى ومشاكل متنامية. ثم إن الطرق التعليمية القائمة على الحلول المباشرة لا تنجم عنها إلا الشكلانية: تفسير الخطوات المتبعة في الحل. وهكذا يتعاظم تقليد التلميذ لأستاذه قولا و فعلا متبعا ما قدم له لحل المشكل، رغم أنه لا شيء يؤكد لنا أن التلميذ سيجيد إنتاج نفس تلك السلوكيات في المستقبل.

خلاصة:

نخلص إلى القول، من خلال موقف اسكينر من التدريس بالمشكلات، بأن حلها يرتبط ببناء وضعية تعليمية:

أولا: إن الوضعية التعليمية هي وضعية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى). وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون مدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ، وبنوع من التعلم المحدد وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية، وبتقويم تكويني وإستراتيجية تعليمية واستراتيجيات معرفية فارقيه، ووسائل ومحيط. وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعليمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك ؟ وماذا علي أن أقوم به لبلوغ ذلك؟ وما هي المهام التي تناسب ذلك؟ ....

ثانيًا: هي وضعية معقدة يرجى حلها تستوجب عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة.

الوضعية المشكلة:

تكاد الوضعية المشكلة أن تكون هي اللغة الطاغية اليوم في المدرسة؛ ولهذا السبب بالذات تطرح عدة مشاكل نظرية وعملية؛ فمن جهة النظر يبدو أن الوضعية المسألة تلائم تعليمًا مهنيًا، ومن جانب ثان تبدو أنها تغير وظيفة المعرفة المدرسية الكلاسيكية إلى معرفة قائمة على التحويل والسياق، ومن جانب ثالث تبدو أنها تطرح عدة مشاكل في تخصصات كثيرة كاللغات والفلسفة والرياضيات

وفي سنوات التمدرس الأولى، ومن جانب رابع لا ينبغي النظر إليها كحل مثالي لما ينبغي أن يكون عليه التعلم...إلخ.

إذن، لهذه الاعتبارات وجب الحديث عن الوضعيات وليس عن الوضعية على اعتبار أن التدريس القائم على الوضعيات يفترض غياب المقرر الموحد، وغياب الدرس الموحد، وغياب الطريقة الواحدة في التدريس. سيبدو لنا هذا الأمر جليًا ونحن نتوقف أولًا،عند تعاريف الوضعية- المسألة:

●الوضعية المشكلة هي الوضعية الديداكتيكية التي تطرح من خلالها للفرد مهمة التي لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق. وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية-المسألة الذي يتم برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة.

الوضعية-المسألة هي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا. وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها.

هي وضعية معقدة يرجى حلها تستوجب عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة.

هي وضعية ديداكتيكية يقترح فيها المدرس على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوفق فيها بدون تعلم محدد، وهذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية المشكلة إذا ما أنجز بإزاحة كل ما يعرقل المهمة. وتقوم الوضعية المسألة على تقويم تشخيصي للتحفيزات والكفايات والقدرات.

الوضعية الدالة هي الوضعية التي تحرك التلميذ أو تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم. وقد تكون وضعية يومية أو تحد بالنسبة للتلميذ.

نستنتج من هذه التعاريف السابقة أن للوضعية- المسألة عدة خصائص منها:

الشمولية، أي مهمة شاملة تجري في سياق فتتطلب أكثر من فعل أو إجراء وقابلة للتجزيء في الوقت نفسه.

التعقيد، أي تتطلب عدة معارف و صراعا معرفيا.

المعنى، أي لها معنى بالنسبة للتلميذ .

هادفة، أي تستهدف تحقيق أهداف تعلمية .

تورط التلميذ في العمل، أي مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية -المسألة لا تقبل الحل المباشر.

تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء الأفكار .

ارتباطها بالإنجاز .

الوضعية- المسألة ذريعة للتعلم.

تتسم الوضعية -المسألة بملاءمتها لمستوى التلاميذ، أي استبعاد الطابع التعجيزي.

ليست الوضعية-المسألة إشكالية لكن تحضير التلاميذ لطرح إشكاليات يتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات.

الوضعية-المسألة مهمة ملموسة: اختيار موقع مخيم مثلا.

الوضعية-المسألة تستهدف التكوين الذاتي للمتعلم .

تتسم الوضعية-المسألة بالتحفيز .

تتسم الوضعية-المسألة بخاصية تحويلية للتعلمات.

تمس الوضعية- المسألة اهتمامات التلميذ .

تكون في الغالب من سياق يرتبط بإشكالية أو بمجموعة من المهام تقع تحت مهام معقدة.

تستهدف الوضعية-المسألة بناء الكفاية في شموليتها.

تتسم الوضعية-المسألة بالمعنى والانفتاح والدينامية وتفاعلية التلاميذ.

ألا ترتبط الوضعية بتعلم واحد أو تخصص واحد .

توجيهات عامة:

أولا: الوضعية المشكلة يبنيها المدرس حسب مستوى التلاميذ ووسطهم والأهداف المحددة من كل تعلم، وهو ما يعني تفادي الجاهزية والتحضير في غياب التلاميذ ومستواهم: نحضر وضعية لصالح هؤلاء التلاميذ، و نريد تحقيق هذه الأهداف، ونريد أن يتغلب التلميذ الفلاني والعلاني على هذا المشكل أو تجاوز هذا العائق...إلخ.

ثانيًا: لا تبنى الوضعية- المسألة في غياب تقنيات التنشيط، لأن الوضعية لا تبنى وضعيات تعلميه حصرية، وإنما تنمي كفايات متعددة وتجاوز عوائق كالخجل مثلا، وهي كفايات وعوائق تبدو في الوهلة الأولى لا علاقة لها بالدرس المعلن عنه في البرنامج الدراسي. وكلما استحضر المدرس هذه الجوانب كلما كانت الوضعية خصبة وتعلميه.

ثالثًا:هي وضعية تعلمية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى).وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون أومدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ، وبنوع من التعلم المحدد، وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية،

وبتقويم تكويني وإستراتيجية تعلمية واستراتيجيات معرفية فارقية ووسائل ومحيط.وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعلمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك؟ وماذا علية أن يقوم به لبلوغ ذلك؟ وما هي المهام التي تناسب ذلك؟

رابعًا: يتطلب التدريس بالوضعيات على حد تعبير فليب بيرنو "ثورة ثقافية"؛ فمن أجل أن تخلق وضعية-مشكل يجب تصور الحاجة إلى المعرفة بشكل مغاير عوض التصور الذي يجعلها كتمرين مدرسي كلاسيكي.وهكذا نرى بشكل واضح بأنها تحيل على إبستيمولوجيا أخرى وعلى تمثل آخر لبناء المعارف في الذهن الإنساني.

تمارين:

وضعية1:

يمكن للتلاميذ البحث عن حلول لتقليص استهلاك الماء الصالح للشرب في مدينتهم أو قريتهم. ومن أجل ذلك سينجز التلاميذ مهام معقدة كثيرة مرتبطة بالمشكل الأصلي. ومن خلال الاشتغال يتضح مدى تقدمهم لبلوغ الحل، وفي الأخير سيقدم التلاميذ حلولهم للساكنة في ملصقات أو عروض... إلخ.

وضعية2:

في قسم التربية البدنية والصحة المدرسية، وبهدف اتخاذ قرار ما إذا كانت التغييرات المفروضة ساهمت في تحسين العوائد الصحية أختار التلاميذ الوسيلة المثلى لتقديم استعمالهم الزمني خلال الأسبوع. ستمكنهم هذه الوضعية من تنمية كفاية متكيفة مع نمط حياة صحي ونشيط.

وضعية3:

تسلم علي فاتورة استهلاك الماء، وأتضح له من خلال بياناتها أن هناك أارتفاعا في نسبة الاستهلاك. فظن أن خطأ ما حصل في الأمر واستشاط غضبا، ثم تساءل: ألست مسئولا في حقيقة الأمر عن هذا الارتفاع؟ هل يتسرب الماء من الصنبور؟ إن كان الأمر كذلك يجب علي إصلاحه.

ساعد عليا على اتخاذ القرار: هل من مصلحته أن يصلح الصنبور؟

بعد عملية حسابية أتضح لعلي أنه بإمكانه ملء حاوية بسعة 50 لترًا في اليوم ماء متسربًا. وعلم أن ثمن إصلاح الصنبور هو 30 درهمًا. هل من أسباب أخرى ستدفع عليا لإصلاح الصنبور؟

وضعية مستوحاة من اكسافيي رويجرس

الكفايات:

لا بد من الإشارة إلى عدة مشاكل تعترضنا ونحن مقبلين على الحديث عن الكفايات؛ أولها هل الكفايات بيداغوجيا أم مقاربة؟ وثاني المشاكل لماذا الحديث عن الكفايات بالجمع بدل المفرد؟ وثالث المشاكل هل أحدثت الكفايات قطيعة إبستمولوجية ، كما يعتقد البعض، مع بيداغوجيا الأهداف؟ ورابع المشاكل هل الحديث عن الكفايات خطاب خاص بالمدرسة؟

إن محاولة الإجابة على هذه الأسئلة تقتضي التفصيل والتدقيق، غير أن المناسبة لا تسمح بذلك، وعليه سنكتفي برؤوس أقلام توجه قارئ هذا العمل وبقائمة من المراجع في نهايته تدلل بعض الصعوبات المثارة هنا.

أولا: الكفايات بيداغوجيا أم مقاربة؟

وجب التنبيه إلى أن البيداغوجيا تهم التربية وتعليم الصغار، بينما نجد أن الكفايات تهم الصغار والكبار معا، وهي بهذا التحديد هي بيداغوجيا وأندراغوجيا في الآن نفسه؛ فهي خطاب بيداغوجي مدرسي، وهي حطاب التكوين المهني

كذلك؛ بمعنى أنها خطاب المكونين والحرفيين والمهنيين والمدبرين ومهندسي التكوين، أو بلغة أكثر دقة هي خطاب المدرسة والمقاولة والإدارة؛

فهي بهذا المعنى خطاب التعليم وخطاب التكوين (التكوين الأساسي والتكوين المستمر): خطاب التعليم

والقابلية للتعلم (المتمدرس والأمي) والقابلية للتشغيل (الأجير والمستخدم والعامل والباحث عن العمل والعاطل بالشهادة أو الدبلوم وبدونهما و الراغب أو المضطر لتغيير المهنة).

ثانيًا: الكفايات مقاربات

بما أن الكفايات لا تهم المدرس وحده؛ إذ نجد أنها تهم المدبر في المدرسة والمراقب التربوي والمشغل ومراكز التكوين وجميع التكوينات (التكوين الأساسي والمستمر والتكوين عن بعد والتكوين التناوبي...إلخ) فإنها تهم تخصصات كثيرة مثل علم تنظيم الشغل وسوسيولوجيا التنظيمات وعلم النفس الشغل وعلوم التدبير واللسانيات...إلخ؛ فهذه المكانة التي تتمتع بها تجعل منها مقاربات أكثر منها مقاربة، أندرغوجيا أكثر منها بيداغوجيا.

ثالثًا: لماذا الكفايات مقاربات؟

الكفايات مقاربات لأنـها:

هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء.

المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

تحيل المقاربة بالكفايات في الوقت الراهن على التخطيط التربوي والطلب على التربية من أجل كذا أو كذا... وعلى الاقتصاد التربوي. وهنا نستحضر الحاجة

والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية.وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل نظرية وعملية منها مشكل مشروعيتها كمقاربة.

خلاصات أولى:

للكفاية مقاربات كثيرة منها المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكيات وحسن التواجد والمقاربة بالمعارف والمهارة وحسن التواجد والمقاربة بكفايات المعرفي.

تدقق المقاربة بالكافيات في مكانة المعارف في الفعل. فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية.

تهيئ المقاربة بالكفايات الطلبة للتهيؤ الجيد للحياة المهنية واكتساب المعارف الضرورية في مجال عملهم؛ وذلك عن طريق تنمية قدرة استعمال تلك المعارف في سياق واقعي وعملي -مهني. ويستوجب التكوين على الكفايات تداخل التخصصات والمكتسبات في وضعيات معقدة ومهنية.

إن الإقرار بمقاربة الكفايات يعني إرادة ممارسة مراقبة مطلقة على مجموع مكونات الكفاية. والكفاية تعني المعرفة بالفعل. كما تدقق المقاربة بالكفايات في مكانة المعارف العاملة من غيرها. كما يتطلب التكوين بالكفاية ثورة ثقافية صغيرة للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب. فالكفاية تبنى بالممارسة في وضعيات معقدة. وهي تتطلب مسهلا لتعلمها بعقلية بنائية تسمح لكل طفل باستعمال أو بالتعبير في وقت معين على ما يعرفه من ذي قبل.

رابعًا: تياران في الكفايات:

استنادًا إلى كثير من الباحثين في علوم التربية مثل جون ماري دوكتيل و فليب بيرنونجد أن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات(أنظر الحسن اللحية، نهاية المدرسة2005). ومن جانب ثان يرى فليب جونير أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى تيارين أحدهما أنجلوساكسوني والآخر فرانكفوني.

يستخلص المتتبع لتصورات تطور مفهوم الكفاية في علوم التربية ما يلي:

أولا:تقدم الكفاية في علوم التربية بعيدا عن الإنجاز حصرا على عكس المقاربات غير التربوية لوجود لحظات لا تستطيع الذات أن تنجز ما عليها إنجازه أو أنها لا تستطيع تحقيق كفايتها. فأمهر الأطباء يرتكب الأخطاء في التشخيص وأمهر اللاعبين يضيعون ضربات الجزاء... إلخ.

ثانيًا: لا يمكن تعريف الكفاية إلا من خلال الفعل وفي إطاره ووسطه؛ أي في وضعية لتمييزها عن التعريف القبلي والتصورات الافتراضية. وبمعنى آخر فالكفاية هي كفاية فعلية compétence effective تلاحظ فعليا في وضعية.

ثالثًا: إن التأكيد على الوضعية جعل علماء التربية يتخلون عن الإنجاز.

رابعًا: لماذا اللجوء إلى الكفايات في التربية والتعليم؟

تم اللجوء إلى الكفايات في التعليم للاعتبارات التالية:

أولا: الحد من التلقين (الحفظ، الذاكرة، النزعة الإمتحانية، معلومات غير نافعة إلا في الإمتحانات، رد القول، العلاقات العمودية، الشيخ و المريد...)، والغاية هي تجديد وظائف المعرفة المدرسية ووظائف المدرس...إلخ.

تتطلب تنمية الكفايات حسب فليب بيرنو ما يلي:

تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة؛ ولذلك يرى بأنه عند صياغة البرامج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية؛ وبمعنى آخر ينبغي اعتبار التعليم الابتدائي مرحلة لإعداد التلاميذ للحياة بشكل عام: الحياة الخاصة والحياة العامة والحياة الجمعوية والنقابية والسياسية...إلخ، وكذلك حياة الطفولة والمراهقة.

تعمل المدرسة على تنمية الكفايات لتفادي فشل التلاميذ حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق؛ أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة.

لتنمية الكفايات لا بد من تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعيا والتخفيف من المقررات الدراسية لإفساح المجال للتطبيق والتدرب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية.

اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والإبداعية في التدريس.

لبناء الكفايات ينبغي توجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية عن المدرس (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدرس درس المتبوع بالتمارين.

من أجل بناء الكفايات وجب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

ثانيًا: نقد بيداغوجيا الأهداف (الميكانيكية، رد الفعل، تجزيء المقررات الدراسية، كثرة الأهداف...إلخ).

مقارنة بين برنامجين (التمركز على الأهداف والتمركز على تنمية الكفايات):

برنامج متمركز على الأهداف	برنامج متمركز على تنمية الكفايات
- استهداف معارف ومهارات عامة - محتويات مفصلة ومجزأة مصاغة كأهداف بيداغوجية - يحدد هدف خاص بكل محتوى ويصاغ على شكل سلوك منتظر من التلميذ - يرتبط الهدف بمحتوى تخصص خارج الفرد - يتم إكساب المعارف والمهارات بشكل مقطعي _ إعطاء الأولوية للمهارات أكثر من الجانب العاطفي- الوجداني - يحدد الهدف قبليا ويظل ثابتا - تظل الملاحظة المعيار الوحيد للحكم على بلوغ الهدف	- لا تعير الكفايات الإهتمام للمحتويات الخارجية عن الفرد ولكنها تهتم بإدماجه للمعارف (النظرية والعملية) حتى يتمكن من تكييفها لاحقا في حياته كراشد - إستدماج المقاربات المعرفية - اللجوء إلى الوضعيات والعمل بالمشاكل - غياب ما يدل على الكفاية ليس أمرا حاسما في الحكم وإنما يعنى تغيير سياق التعلم - اللجوء للعرضانية في المعارف لتفادي انغلاق التخصصات - يستند تقويم الكفاية على حشد المعارف في وضعيات معقدة متنوعة - إستهداف ما يقدر التلميذ على القيام به - تجاوز الرؤية الفيزيولوجية المرتبطة بالسلوك التي تختصر السلوك في رد الفعل

ثالثًا: التدريس بالوضعيات (بناء كفايات، تجاوز عوائق ذاتية وتعليمية، ربط المعارف بالمحيط، إشراك التلاميذ في بناء معارفهم، تدبير وتخطيط التعلمات، استحضار تقنيات التنشيط ومجمل البيداغوجيات ودينامية الجماعات، إضفاء معنى على التعلمات، سياقية المعرفة المدرسية...إلخ).

خلاصة:

للتدريس بالكفايات وجب استحضار ما يلي:

المدرسة وسط لتعلم الحياة الاجتماعية

إعادة استثمار أو تحويل (النقل) المعارف المدرسية.

التركيز على التكيف في محيط متبدل ومتغير يفترض تطوير أدوات فكرية مرنة مناسبة والتحولات الجارية.

تجاوز بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على كثير من الإشتقاقات منها كثرة الأهداف أو تكاثرها و تجزيئ المعارف وإضفاء الصبغة الذرية على الكفايات والتركيز على الأهداف القصيرة المدى، والتركيز كذلك على المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيدا.

الرؤية البراجماتية للمعرفة لأن المعارف المكتسبة في المدرسة وجب أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل.

ربط المدرسة بالمعيش اليومي (وضعيات الحياة اليومية).

نجاعة التعليم والملائمة الواسعة للتعلمات المدرسية مع وضعيات العمل وخارج العمل: إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات.

تعبئة المعارف (من قبل التلاميذ) خارج وضعيات الإمتحان.

رابعًا: تغيير أدوار المدرس والتلميذ

ليس للتدريس بالكفايات دواع تهم المعارف المدرسية وحدها، كما سبق القول أعلاه، بل هناك دواع أخرى تهم تغيير وظائف المدرس والتلميذ كما هو الحال على سبيل المثال في الجدول التالي:

الوظائف الجديدةللتلاميذ أو الطلبة	وظائف المدرس
- لديهم مهمات معقدة يجب أن ينجزوها بهدف محدد جيدا. - ينبغي أن يتخذوا قرارات حول الطريقة التي سيباشرون بها العمل. - لا يقومون بالشئ نفسه خلال اشتغالهم. - تتوفر لهم موارد كثيرة. - يعالجون معلومات كثيرة ليست بالضرورة صالحة لهم. - يتفاعلون فيما بينهم ومع الخارج (خبراء، أعضاء في مجموعات...).- ينخرطون في	-يأخذ بعين الإعتبار مكتسبات التلاميذ ويساعدهم على تذكرها. - يقترح على الطلبة أو التلاميذ وضعيات تعلمية معقدة تكون في متناولهم لها معنى بالنسبة إليهم. - يقترح عليهم موارد متنوعة. - يدعم الطلبة أو التلاميذ طيلة مدة تنفيذ المهمات المطلوبة. - يشجع على المضي بعيدا في الإكتشاف. - يوفر جو التفاعل بين الطلبة أو التلاميذ. - يتنبأ بلحظات بنينة المعارفوالمهارات والقدرات المكتسبة. - يثير التأمل حول طريقة التعلم وسياقاتإعادة إستعمال المعارف والمهاراتوالمكتسبات في سياقات أخرى. - يقدم للطلبة أو التلاميذ الفرص لإعادة إستعمال الكفايات المكتسبة في سياقات أخرى.

سيرورة إكتشاف وبناء المعارف. - يفكرون فيما يقومون به وفي مواردهم المستعملة. - يتواصلون ويتقاسمون المهارات والخبرات. -يشاركون في تقويمهم. -اتصافهم بالفضول والمبادرة والبحث عن المعلومات - عليهم أن يصبحوا شركاء المدرس في بناء المعارف - عليهم أن يتصفوا بالإبداعية في الحل والإقتراح والبحث - عليهم ركوب المجازفات	- يتدخل بشكل فارقي ليدعم تعلم الطلبة أو التلاميذ، ويقترح عليهم المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم حتى يتفادون العمل الموحد في وقت واحد ومتزامن. - يعمل على إشراك الطلبة أو التلاميذ في تقويمهم الذاتي. - سيصير المدرس مسهلا ومخططا ومنظما للأنشطة ومحفزا ومبدعا...إلخ. - العمل على المشاكل والمشاريع - إقتراح مهام معقدة - يقترح بيداغوجيا نشيطة منفتحة على البادية والمدينة - يمتلك رؤية بنائية تفاعلية للتعلم - ينظم الوضعيات - يورط التلاميذ في التعلم - له القدرة على الملاحظة والتنظيم والإبتكار - يدبر القسم كوحدة تربوية - يتعاون مع زملائه والآباء والشركاء

645

- يدبرون الأنشطة حسب لوحة التسجيل والمراقبة - إنجاز العمل فرديا مع إحترام التعليمات والمقترحات وقواعد الحياة الفردية والجماعية - التصحيح والتقويم الذاتي	- عدم إحتكاره للكلمة - يضع التلاميذ أمام سلسلة من القرارات - يناقش ما يطرحه على التلاميذ - يحضر الأوراش - يدبر الوقت - يقود التلاميذ - يتدخل لصالح التلاميذ الذين يصادفون بعض المشاكل - يشجيع التلاميذ على التقدم المستقل في عملهم - يسجل ويراقب التلاميذ بواسطة لوحة خاصة بذلك - يشرف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ - يضع جداول التصحيح الذاتي أمام التلاميذ....إلخ

تمارين:

الأسئلة

1- وضح إسهام تداخل المواد في تطوير الكفايات عند المتعلمين؟

2- اقترح عناصر تطبيقية لأجرأة تداخل المواد؟

الامتحانات المهنية- دورة 2004

الدرجة الأولى من أطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي

الامتحان المهني لولوج الدرجة الأولى من أستاذ التعليم الثانوي ألتأهيلي

دورة: نونبر 2004.

يعتبر القسم فضاء مؤسساتيا ومجالا للتفاعلات بين أفراد أو مجموعات تتشكل حسب متغيرات مختلفة ، مما يؤدي أحيانا إلى بروز صعوبات تعوق العماية / التعليمية.

بين العناصر التي تجعل من القسم فضاءا مؤسساتيا.(4نقط)

اعط تصنيفا لهده التفاعلات ووضحها من خلال بعض الامتلة.(4نقط)

حدد بعض عناصر التعارض الممكن بين هدين المكونين.(4نقط)

اقترح تدبيرا فعالا للقسم يوفق بين هدين المكونين بهدف تيسير العملية / العليمية.

نحيل القارئ على المراجع والمواقع الإلكترونية التي استقينا منها النصوص سواء فيما يهم نظريات التعلم أو البيداغوجيات بشكل مباشر.

الحسن اللحية، المدرسة والعولمة، إصدارات أنتير غراف، الرباط 2004

الحسن اللحية، ماهي الكفايات؟: نصوص مختارة. ترجمة مشتركة (الحسن اللحية، عبد الإله شرياط)، نشر بني يزناسن الرباط 2003

الحسن اللحية، مجزوءة الكفايات، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء2006

الحسن اللحية، موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات 2006

زكي أحمد صالح، علم النفس التربوي، ط 16، دار المعارف 1992

عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة مشتركة (الحسن اللحية، عبد الإله شرياط)، دار الفنك 2004

وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قسم استراتيجيات التكوين، مجزوءة الكفايات وملف المشارك إعداد وترجمة وتعريب الحسن اللحية، نسخة 2006

الحسن اللحية، نهاية المدرسة: الشغل والكفايات والمعارف النفعية، توب إدسيون، الدار البيضاء 2005

B .F. Skinner, la révolution scientifique de l'enseignement, Dessart, Bruxelle 1968

Halina Przesmycki, Pédagogie différenciée, Préface d'André de Peretti, coll, pédagogie pour demain, Hachette éducation, Paris 1991pp9-31

http://lahia.hautetfort.com

http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html

J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique.1992

Lucien Mourin et Louis Brunet, Philosophie de l'education.Press-Un- Laval, 1992

Maurice Debesse, Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence, cahiers de pédagogie moderne-1, coll. Bourrelier, librairie armand colin1956.

Philippe Perrenoud, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, ESF 1997

Réseau Ludus, http://histgeo.discip.ac-caen

Roland Louis, l'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique, ed, Etudes Vivantes, Montréal, 1999

Sandra Bellier, Traité des sciences et des techniques de la formation, sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Dunod 2004

Jean-Marie Auby, Dynamique des groupes, Ed. de l'homme, Québec, 1994 p 14

الموضوع:

يعرف بيرنو الكفاية بأنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة عائلة من الوضعيات. ويقترح ثلاثة أمثلة في نص تحت عنوان بناء الكفاية

الكفاية المستهدفة: القدرة على تحديد الوجهة في مدينة مجهولة.

يتطلب بناء هذه الكفاية في نظر فليب بيرنو تعبئة قدرات مثل:

القدرة على قراءة مخطط (خريطة)

القدرة على تحديد المكان

القدرة على البحث عن المعلومات أو النصائح. كما تتطلب هذه الكفاية معارف أخرى مثل فكرة السلم والعناصر الطبوغرافية ومعرفة عدد من المرتكزات الجغرافية.

ضع تخطيطا يتلاءم وبيداغوجيا المشروع لتعبئة هذه القدرات لدى التلاميذ.

الموضوع:

الكفاية المستهدفة: التصويت الصائب دفاعا عن المصالح.

تطلب هذه الكفاية تعبئة قدرات مثل:

الاستعلام و المعرفة بملء مطبوع التصويت

تتطلب معارف أخرى مثل المعرفة بالمؤسسات السياسية ورهانات الانتخابات والمرشحين والأحزاب السياسية والبرامج السياسية للأغلبية الحاكمة.

ضع تصور لبرنامج سنوي دراسي ينمي الكفاية المستهدفة.

دينامية الجماعات

في الاشتقاق اللغوي:

لا يكفي أن تجتمع مجموعة من الأشخاص في مكان ما ليشكلوا جماعة أوتوماتيكيا. فالمسافرون في قاطرة مترو أو الزبناء الذين ينتظرون في قاعة انتظار الطبيب، أو الزملاء الذين يتلاقون في مقصف من أجل تناول وجبة الغذاء، أو الذين ينتظرون الحافلة، لا يشكلون جماعة.

إن لفظ الجماعة (المعني هنا) لفظ جديد في علم الاشتقاق. لقد استعير من إيطاليا، وتحديدا من عالم الفنون الجميلة، حيث كان يعني groppo في القرن السابع عشر، أي يعني "تجميعا لعناصر، أو عينة وجود أو شيئا ما، ثم ما لبث أن فرض نفسه في الكلام، فصار يفيد" تجمعا لأشخاص"؛ وذلك بعد قرن من الزمن.

يخبرنا تاريخ لفظ "جماعة" في اللغة الفرنسية بأنه حديث الظهور (1668)، اشتق من اللغة الإيطالية. يرتبط اللفظ من حيث الاشتقاق بمعنيين لا ينفصلان عن التأمل في الجماعات هما: التماسك و الاجتماع.

وهناك من يرى أن لفظ الجماعة من أصل ألماني:Krop، ويعني الحبال أو وضع أوتار، والدولاب والرابط. يمثل الرابط الانشداد وتلاحم الجماعة، وهو يحضر مسبقا في تعريف الجماعة.

في مفهوم الجماعة:

الجماعة جهاز حي يطور ديناميته الخاصة. تساهم في هذا التطور عدة عناصر كالانتماء للجماعة والأدوار الفردية والتواصل داخل الجماعة.

يلاحظ أن فكرة دينامية الجماعة إنبثقت من أعمال- متفرقة في الأصل- تطورت في سياق تاريخي واجتماعي وإيديولوجي مناسب يتمثل في نمو الجمعيات (الأمريكية بالخصوص)، وتطور علم النفس والسوسيولوجيا وظهور العلاج النفسي للجماعة والسايكودرام والسوسيومترية...إلخ. و"دينامية الجماعة" تعبير حديث يعود لكورت لوين عالم النفس الأمريكي ظهر في سنة 1944. فالجماعة في نظره كائن حي يؤثر فيه الأشخاص الذين يشكلونها في بعضهم البعض وفي الجماعة نفسها، وفي علاقتهم بالهدف الذي يجمعهم فتتشكل دينامية ما و تتطور الجماعة؛ وذلك ما يمكن أن نسميه حياتها الداخلية. وتلك الدينامية لا تكون دوما قابلة للإدراك من قبل الجميع.

تساهم عدة عناصر في هذه الدينامية منها:

أولا: إن قبول الفرد في جماعة جديدة مسألة ذات أهمية حيوية لأنه في العادة يكون الأفراد حذرين من بعضهم البعض إلى أن يشعروا بتقبلهم من طرف الآخرين.

ثانيًا: يبذل الأشخاص الموجودين في الهامش مجهودات كبيرة ليتقبلهم من في الجماعة. وأما من جهة من يشكلون نواة الجماعة فإنهم يحافظون على مسافة معهم. وبشكل عام يصعب الالتحاق بجماعة مشكلة أصلًا.

دينامية الجماعات

دينامية الجماعية هي مجموع الظواهر والميكانيزمات والسيرورات التي تظهر وتتطور داخل جماعات اجتماعية خلال نشاطها؛ ويعني ذلك أن السلوك الفردي يمكنه أن يتغير حسب الارتباطات الحالية أو المستقبلية للأفراد في جماعة سوسيولوجية.

فدينامية الجماعة هي، من بين العلوم الاجتماعية، المجال الذي يهتم بطبيعة الجماعات. فالنصائح المتعلقة بالانتماء أو التعرف على جماعة يمكنها أن تقود إلى استعدادات مختلفة(معروفة أو مجهولة)، وتأثير جماعة يمكنه أن يصير قويا بسرعة كبيرة، مؤثرا أو مكتسحا للتوترات والأنشطة الفردية. كما يمكن لدينامية الجماعة أن تحدث تغييرات في سلوكات شخص ما؛ فحين يتقدم شخص أمام جماعة فإن نموذجه السلوكي يتغير وفقا لسلوك الجماعة.

تشكل دينامية الجماعة أساس علاج الجماعة. ويمكن لرجال السياسة والتجار أن يستغلوا مبادئ دينامية الجماعة لأهدافهم الخاصة. وقد اتخذت دينامية الجماعات، أكثر فأكثر، مصالح خاصة من واقع التفاعلات التي صارت ممكنة على شبكة الإنترنت.

أنواع الجماعات

تعرف الجماعة ميلادها بوجود ثلاث مشاركين. وبمجيئ المشارك الرابع تنكشف ظاهرة الجماعات. هناك أشكال من الجماعات مثل:

أولا: الحشدLa foule

يتشكل الحشد من عدد كبير من الأفراد الذين يوجدون في نفس المكان دون أن يرغبوا في ذلك بوضوح، بحيث أن كل واحد منهم يوجد هنا من أجل مصلحته، باحثا عن الإشباع، وفي الآن نفسه يبحث عن تحفيز فردي. لا وجود هنا للتظاهرات المحضرة مسبقا لأن الحشد يتحدد بسايكولوجيا المعية والتزامن.

ثانيًا: العصابةLa bande

تتميز العصابة بالعدد القليل من الناس بالمقارنة مع الحشد. يجتمع أعضاؤها إراديا وتحدوهم الرغبة في ذلك. فالعصابة ظرفية لأنه يمكن أن تدخل في غيبوبة، ويمكنها أن تستيقظ لتدخل في حوارات متفرقة أو يمكن لأعضائها أن يتفاعلوا أو أن يتخلوا عن الجماعة.

ثالثًا: التجمعLe regroupement

التجمع هو إجتماع مصغر أو متوسط أو كبير العدد. للمدة الزمنية التي يجتمع فيها الجمع أهمية مع حضور أهداف ثابتة نسبيا. فالهدف الرئيسي من التجمع هو الإجابة عن مصلحة أعضائه.

رابعًا: الجماعة الأولية أو الجماعة المحصورة العدد (الصغرى)

Le groupe primaire ou groupe restreint

تتحدد بالعدد المحصور لأعضائها، وحيث لكل عضو من أعضائها تصور خاص به مختلف عن غيره، والتبادلات بين الأعضاء كثيرة وعديدة. ومن جانب ثان تكون لجميع الأعضاء نفس الأهداف. توجد ارتباطات ويوجد تضامن بين الأعضاء خارج الاجتماعات والأعمال المشتركة. كما تعرف هذه الجماعات تشكل علاقات قوية (علاقات عاطفية) بين جماعات صغرى مما يجعل بروز مقاييس وعلامات وطقوس

خاصة.

لا يمكن أن تظهر جميع هذه الخصائص في نفس الجماعة. تكون الجماعة الأولية محصورة العدد بشكل عام إلا أنها تتميز بالروابط الشخصية بين أعضائها، روابط حميمية وحارة، ومن جهة العدد يكون للجماعة المحصورة المتكونة(من 3 إلى 13 فردًا) بعدًا عدديًا.

خامسًا: الجماعة الثانوية أو الجماعة المنظمة

Le groupe secondaireou organisation

وهي الجماعات التي تتبع أهدافا متشابهة أو مكملة. وبالموازاة مع الجماعات الأولية تتكون هذه الجماعة من 25 إلى 50 فردا كما لو كان لها تفرد يستحيل معه التعرف على أي عضو من أعضائها.

جدول تركيبي للجماعات:

	البنينة (درجة التنظيم الداخلي واختلاف الأدوار	المدة	عدد الأفراد	العلاقات بين الأفراد	تأثيرات على الاعتقادات والمقاييس	الوعي بالأهداف	الأنشطة المشتركة
الحشد	ضعيفة جدا	بعض الدقائق في بعض الأيام	كبير	عدوى الإنفعالات	الهجوم البطئ على الإعتقادات	ضعيف	لامبالاة أو أفعال شديدة الرعب أو الغضب

العصابة	ضعيفة	بعض الدقائق في بعض الأيام	صغير	البحث عن الشبه	التعزيز	متوسط	تلقائي لكنه كيفما اتفق بالنسبة للجماعة
التجمع	متوسطة	عدد كبير من الأسابيع في عدد من الشهور	صغير أو متوسطأو كبير	علاقات إنسانية سطحية	حفظ أو إبقاء على	ضعيف إلى متوسط	مقاومة سلبية أو فعل محدود

الجماعة الأولية أو المحصورة العدد	مرتفعة	ثلاثة إلى عشر أيام	صغير	علاقات إنسانية غنية	تغيير	مرتفع	مهمة وتلقائية وربما تجديدية
الجماعة الثانوية أو التنظيم	مرتفعة جدا	عددكبير من الشهور إلى عدد كبير من العقود	متوسط أو كبير	علاقات وظيفية	استقراء بالضغط	ضعيفة إلى مرتفعة	مهمة وعادية ومخطط لها

وهناك من الباحثين من يضع تقسيما آخر للجماعات من قبيل ما يلي:

أولا: الجماعة الصغرى

تسمى هذه الجماعة بالجماعة المحصورة العدد أو الميكرو جماعة. تسمح هذه الجماعة لكل واحد من المشاركين ليكون في وضع وجها لوجه مع أقرانه، وبالدخول في علاقة مباشرة مع كل واحد من أعضاء الجماعة دون المرور بوسيط.

تتكون هذه الجماعة من أثنين إلى أثنى عشر شخصا. وإذا تجاوزت الجماعة هذه الأبعاد تتضاعف الروابط بشكل أساسي (5أشخاص= 10 روابط، 10= 45، 15= 105، 20= 190، 25= 300)؛ وبذلك تتشعب وتتعقد شبكات التواصل إلى درجة تجعل التواصل المباشر مستحيلا فتنقسم الجماعة إلى جماعات صغرى تعيش عتمة الخلط أو الحوارات الذاتية (المنولوغات).

ثانيًا: الجماعة الكبرى

إن الماكرو جماعة أو الجماعة الكبرى تستفيد من عوامل تواصلية كثيرة – الرئيس، المدير، المنشط، القيادة العامة، المناديب، الكتاب، الناطق الرسمي للجماعات الصغرى، وآخرون- تفرز التعارض، بالضرورة، بين الأعضاء الذين يدبرون التبادلات. فالجماعات الكبرى تكون في غالب الأحيان خاضعة لقوانين أو لقانون إجراءات يقنن التدخلات.

كما نجد تقسيما آخر للجماعات يقسمها إلى جماعات تلقائية وجماعات مؤسساتية أو جماعات مبنينة.

أولا: الجماعة التلقائية

تسمى هذه الجماعة بالجماعة الطبيعة. تنشأ الجماعة التلقائية بشكل مفاجئ أو اعتباطي أو مجاني، أو برغبة من الأعضاء أنفسهم.

ثانيًا: الجماعة المؤسساتية أو المبنية:

يتحدد خلق أو منع جماعة مؤسساتية أو مبنينة بالقوانين أو هرمية المؤسسة سواء إستلهم ذلك هرميا أو لم يستلهم، أو أن الجماعة ستكون دائمة أو مرحلية أو مناسباتية: مجلس التوجيه، جماعة القيادة...إلخ. فمثل هذه الجماعات يتم خلقها تبعا للتراتبية أو أن التراتبية هي التي تزيلها؛ فهي جماعات رسمية. وفي مثل هذه الجماعات يحتل العضو دوما وبشكل مسبق دورا رفيعا: الرئيس، المنسق، المسئول عن الجماعة أمام مسئولين أعلى منه درجة.

تاريخ الجماعات

نجد سواء في كتاب الجمهورية لأفلاطون أو السياسة لأرسطو مجموعة من الفرضيات والتحاليل ذات درجة عالية من الدقة تتعلق بالظواهر الجماعية وبنياتها وتحولاتها. ورغم ذلك ليس هناك من داع للشك في كون دراسة الجماعات والعلاقات الإنسانية لم تأخذ خاصية إيجابية وتجريبية إلا في بداية القرن العشرين. فإلى حدود هذه المرحلة كانت المؤلفات المخصصة لهذا المجال ذات طابع "نظري" أو ذات طابع "اليوتوبيات الخيالية". وكان بعضها يعكس خاصية عقلانية صلبة، وكانت مؤلفات أخرى تستلهما الرغبة والهوى، وحضور نزوعات جنسيةأو حسية أو وضوية أو جماعاتية.

هناك تياران كبيران علميان استفاضا في دراسة الجماعات الإنسانية الصغرى. طبق التيار الأول نموذجا مستجلبا من العلوم الفيزيائية، وتحديدا من المجال الكهرمغناطيسي، فحدد الجماعة كحقل للقوى تمارس داخل منطقة حرة مهملة من طرف المؤسسات الإجتماعية. وإن تصرف الجماعة هو نتيجة توليف تلك القوى حسب القوانين.

وعلى المستوى النفسي فإن مبدع هذا المفهوم (أي دينامية الجماعة) هو كورت لوين الذي استطاع أن يستنبط من النظرية العامة للحقل بعض القوانين الخاصة، مثل: كل جماعة تعمل حسب توازن ما قد يكون ثابتا ومقاوما لكل تغيير، بالإضافة إلى وجود متغيرات تحوم حول هذا التوازن.

لقد مكن هذا النموذج الطبيعي لكورت لوين من الإدارة، في المختبر، تجارب على مجموعات اصطناعية تقر بوجود تلك القوانين. ولكنه قبل وفاته تخلى، إلى حد ما، عن هذا النموذج لمحدوديته. ورغم شغف أتباعه وتنوع استغلالهم لأبحاثه النظرية والعملية لم يطرح أي نموذج تجريبي جديد منذ ذلك الحين. وفي المقابل فإن طرق التكوين "بالمجموعات" التي ظهرت، فيما بعد، انتشرت كلها في الغرب.

وأما التيار الثاني في دينامية الجماعات فيستلهم التحليل النفسي. لقد سبق لسغموند فرويد أن بين بأن تماسك جماعة ما يتأتى بفضل تماثل أعضائها حول نفس " نموذج الأنا". وكان من ممثلي هذا التيار في بريطانيا الكبرى ملاني كلاين، حيث الجماعة لها بعدان؛ بعد عصابي (névrose) وآخر ذهاني (psychotique). تطور الجماعة المسيرة، على سبيل المثال، عند أعضائها استعداد تجاه السلطة، بينما تنتج الوضعية غير المدبرة رفضا أكثر بدائية، ما قبل أوديبي، مصحوبا بهموم مجزأة وبالإضطهاد و الإنهيار، وهي أمور خفية في كل جماعة.

إن الإحالة على التحليل النفسي يكشف عن منهج إكلينيكي وليس عن منهج تجريبي. كما أن أسلوب التطبيقات يختلف عن النموذج السابق. وكان اهتمام تلاميذ لوين منصبا على تحسين النجاعة الفردية والاجتماعية عن طريق الجماعة الصغرى. وفيما يهم النزعة التحليلة-نفسية فالجماعة ليست سوى وسيلة بغاية تحقيق تواصل حقيقي بين الأشخاص والسماح لهم بالعيش تجربة حالات وسيرورات نفسية "بدائية"

مقاربات دينامية الجماعات

هناك عدة مقاربات لدينامية الجماعات منها:

1- المقاربة الدينامية (لوين، لبيت، ويت)

- **الجماعة ليست ركاما من الأفراد، بل هي مجموعة من الأشخاص المستقلين.**
- **نقترب من تصرف الفرد أو جماعة في "حقلها"، في محيطها "النفسي".**
- **لا يحتوي الحقل على الأعضاء فقط، وإنما يحتوي أهدافهم وأفعالهم- أنشطتهم و مواردهم ومقاييسهم.**
- **الحقل دينامي (لفظ يعود للفيزياء، حيث نلاحظ الإحصائيات ودينامية النسق).**
- **الجماعة نسق من القوى في توازن، قوى إيجابية أو سلبية، يتناسب ولعب الرغبات والدفاعات. تعمل هذه القوى على تنشيط الجماعة أو منعها من النشاط.**
- **حينما ينقطع التوازن نجد توترا لدى الفرد أو الجماعة، وتميل سلوكيات كل منها إلى إعادة توازن ما.**

- يمكننا إدراك التغيير كبحث عن توازن جديد إنطلاقا من القطيعة السابقة. من السهل جدا إقناع مقاومي التغيير في الجماعة.

- المقاربة التجريبية تعود للمختبر لا للميدان.

2- المقاربة التفاعلية (باليس هومانس، مورينو)

- نبحث عن الملاحظة المباشرة الأوتوماتيكية لسيرورات التفاعل بين الأفراد.

- دون إدخال متغيرات تتلاءم ورغبة الباحثين.

- نقوم بملاحظة مسلحة بتسجيلات مستمرة لسيرورات طبيعية تحدث في الجماعة.

- يتعلق الأمر بوضع مقاييس و رسم نظام من التصنيفات؛ أراد باليس إختصار المضمون الإختباري للعلاقات الإنسانية إلى إثنى عشرة مقياسا.

- يتعلق الأمر كذلك بتحليل الدينامية التي تحدث المرور من صنف إلى آخر.

- كل جماعة تريد حل مشكل تمر من هذه المراحل التي صارت مقاييس سيروراتية.

- بإمكاننا تحديد مواصفة تفاعل الأعضاء.

3- المقاربة التحليلنفسية (بيون، أنزيو، فرويد، كلاين، باجيس)

هناك مستويان وظيفيان في الجماعة:

- **مستوى المهام (عقلانية، واعية أو شعورية).**

- **مستوى الإنفعالات (الاعقلاني، دوما لاشعوري، يهيمن عليه الإستيهام).**

- **توازي الجماعة والحلم؛ فمن أجل تفادي الضيق النفسي الذي قد تحدثه وضعية الجماعة يتوهم الأفراد جماعة مثالية.**

كل علاقة مع الغير ذات طبيعة عاطفية تتطور بين:

- **الرغبة؛ أي البحث عن موضوع تكميلي نتمنى تملكه.**

- **التقمص؛ أي متابعة ما نرغب في أن نكون عليه: مثال الأنا.**

- **هناك نشاط دائم للمؤثرات الأولية؛ فنفس الموضوع قد يكون في نفس الآن جيدا وقبيحا بالنسبة للفرد والجماعة.**

- **تنجم الكآبة وينجم الاستيهام عن الخوف من الذوبان في الآخرين.**

يوجد رابط إيجابي أصلي:

- **ينجم عن تجربة عزلة متقاسمة.**

- **يبحث عن الإجابة عن كآبة التخلي المشتركة.**

4- المقاربة السسيولوجية (موسكوفيسي، تاجفيل، أولمستيد)

- **تعطى الأهمية للسياق الإجتماعي.**

- **لا يختصر الإجتماعي في البينفردي؛ إذ يجب الأخذ بعين الإعتبار العلاقات بين الجماعات وتراتبية العلاقات الإجتماعية.**

- **ما يحدث في الجماعة يحدث بفضل حتميات البنية الإجتماعية في مجموعة.**

5- المقاربة الإجتماعية التحليلية (لابساد)

- **المقاربة الإجتماعية التحليلية رد فعل على المقاربة الأمريكية.**

- **تستلهم الفوضوية.**

- يتمثل دورها في جعل الجماعة تقنية للهدم الداخلي للمؤسسات الإجتماعية المتخاصم بشأنها؛ وذلك بغاية إقامة تدبير ذاتي.

الهدف المشترك

رغم تعدد المقاربات هناك تصور تشترك فيه جميع المقاربات هو الهدف المشترك للجماعات.

إن حضور هدف ينظر إليه كهدف مشترك هو الخاصية الأولى للجماعة. يعبأ جميع أفراد هذه الجماعات برؤية واعية مشتركة. كما يمكنهم أن يختلفوا حول مسائل خاصة بالطرق والإستراتيجيات والآجال، لكن الجميع يعطي قيمة للهدف المشترك ويبحث عن بلوغ نفس النتائج في الآجال المحددة عادة.

ففي اللحظة التي يتقاسم فيها جميع المشاركين هذا الهدف واقعيا وفي إطار من الإقناع- مع إدماج أهدافهم الشخصية أو قبولهم الصريح بوضعها جانبا- يتم المرور من مجموع الأفراد إلى جماعة حقيقية.

ظواهر الجماعة

أ- السلطة

تسمح دراسة ميكانيزمات السلطة في الجماعات الطبيعية والجماعات التجريبية بإستخلاص بأن السلطة محايثة للجماعة؛ فالجماعة هي التي تحوزها والسلطة تفوض لبعض الأفراد مؤقتا.

تشبه الجماعة نسقا مغلقا فهي تحت تأثير التوترات (العلاقات البينشخصية مثلا). ومن أجل تجاوزها ستوظف "طاقتها" الخاصة (الكفايات...) من خلال نوعين من الأنشطة كالأنشطة المرتبطة بإنتاج الجماعة (أي الأنشطة التي من خلالها تبلغ الأهداف المحددة)، والأنشطة المرتبطة "بالمقابلة" (أي تلك الأنشطة التي تسمح بالتحكم والانسجام). ووفق نوع النشاط المفضل ستكون الجماعة أكثر نشاطا (مثل جماعة المشروع) أو اجتماعية (مثلا جماعة مدعوة لتناول وجبة) أو احتفال (مثلا جماعة قدماء المحاربين).

والملاحظ أن هذه الأنشطة تترجم كلها بقرارات الجماعة.ولتجاوز الصراعات (الشكلية والمتنوعة) التي تعرقل ميكانيزم اتخاذ القرار يمكن القيام بمايلي:

جرد أولي عميق لحاجات الجماعة وحاجات أعضائها، وللموارد المتوفرة للجماعة، ولمختلف الإمكانيات، أخذا بعين الاعتبار الإكراهات.

البحث عن التوافق.يعتبر قرار الجماعة واحدا من بين الوسائل لتلافي ظواهر مقاومة التغيير. وإن طريقة منسجمة متماسكة تفترض، من جهة أولى، الاتفاق على مقاييس وظائفية أطر الإحالة الخاصة بالجماعة (ملاءمتها ومطابقتها مع حياة الجماعة).

ومن جانب ثان، تكوين، أثناء عمل مجموعة العمل، كل من يشارك في إنجاز القرارات.

ب- التواصل

أخذا بأهمية التواصل في أخذ القرار والعلاقات بين الأعضاء، فإنه من الضروري بأن تنظم الجماعة تواصلات ناجحة ومقنعة.

ففيما يخص الباحثين المرتبطين بالتيار السبيرنطيقي فإن سيرورة التواصل تتكون من عناصر صورية: مرسل ومتلق ورسالة وسنن و قناة. والوظيفة المادية الجيدة لهذه السيرورة تفضي إلى تواصل فعال.

تابع منظرون مثل أبرهام مولس في فرنسا المقاربة السبيرنطيقية. فدراسة بعض العناصر السايكو-إجتماعية كالشخصية ودور ووضع الأفراد...إلخ تسمح بإعطاء معنى لتحليل سيرورة التواصل. يكون التواصل فعالا حين يكون متكيفا مع الوضعية التي يجري فيها التواصل. إنه لمن الضروري التحديد وتجاوز العراقيل: الصياغة، السياق، الفهم، الاستعداد، التأويل...إلخ، لهذا السبب درس كثير من الباحثين شبكات التواصل والتعاون داخل الجماعات الصغرى (تحديدا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية إلى سنوات السبعينيات من القرن الماضي، وهم: ألكس بافيلاس، ه. لايفت، س. فلامونت...إلخ). وكان هدفهم الرئيسي هو تحديد البنية الأكثر فعالية، أخذا بعين الاعتبار الإكراهات وطبيعة المهمة الواجب القيام بها من طرف الجماعة (إنتاج خدمة، حل مشكلة، أخذ قرار...إلخ).

ج- التفاعل:

تعود التفاعلات داخل الجماعات إلى بعض الدينامية، حيث نجد بعض الثقافة وبنية مهيمنة، ووجودا خاصا ومناخا عاطفيا يتعلق بالجماعة الأولية خاصة.ويحدث التفاعل كالآتي:

أولا: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.

ثانيًا: البنية غير الصورية المنعكسة في سيرورات التفاعل: مجموعات صغرى، زعيم، مهمشون، تراتبية صورية.

ثالثًا: المقاييس (قواعد السلوك، قانون القيم).

رابعًا: التحفيزات وأهداف مشتركة.

خامسًا: الشخصية الجماعية.

ظواهر التفاعل:

هي سيرورات التفاعل التي تجري داخل الجماعة، وهذه السيرورات هي التي تخلق شبكات التوافقات، وشبكات التواصل، وميكانيزمات التفاعل والترابطات، وتشمل.

1- موقع الجماعة في المجتمع (القوانين، الموقع السسيو-ثقافي، السن).

2- طريقة التكوين: تلقائية أو منظمة.

3- تكوين الجماعة: منسجم أو متنافر.

4- حاجات الجماعة: جماعية أو فردية.

5- الأهداف: مربحة أو مجانية.

تمارين:

الموضوع:

إن الخاصية الأولى للجماعة هي وجود هدف مشترك يجمعها بمستويات متعددة ووفق نماذج متنوعة ومتقاربة أو متباعدة الهدف. يعبأ جميع أفراد هذه الجماعات من خلال رؤية مشتركة يكونون على وعي بها. ومع ذلك يمكنهم أن يختلفوا حول مسائل خاصة بالطريقة والإستراتيجيات والآجال المحددة، على أن الجميع يعطي قيمة للهدف المشترك، ويبحث عن بلوغ نفس النتائج في نفس الآجال.

ففي اللحظة التي يتقاسم فيها جميع المشاركين هذا الهدف وقعيا، وفي إطار من الإقناع، مع إدماج أهدافهم الشخصية أو قبولهم الصريح للتخلي عنها مؤقتا، يتم الإنتقال من مجموعة أفراد إلى جماعة حقيقية.

الأسئلة:

قارن بين جماعة القسم وجماعات أخرى؟

تنشط الجماعة بتقنيات متعددة اذكر هذه التقنيات وأعط مثالا عن تقنيتين في التنشيط

تركز بعض النظريات المعرفية الحديثة على دينامية الجماعة في التعلم وضح ذلك

الامتحانات المهنية، دورة دجنبر 2006الدرجة الثانية من إطار المعلمين "خرج أحمد من الحمام، فوجد أخاه مصطفى بالباب، فصافحه"طرح الأستاذ الأسئلة التالية على التلاميذ:عند تلامس يد أحمد الساخنة بيد مصطفى الباردة، ماذا يحدثبين اليدين؟ وعلى مستوى كل يد؟ وهل يستمر هذا الإحساس؟

أجب عن الأسئلة التالية:

ما هي وظيفة هذا النشاط بالنسبة للدرس؟ وما الهدف منه؟ (2ن)

حدد كفايتين يستهدفهما هذا النشاط وثلاثة أهداف يتوخاها(5ن)

ماذا تمثل أجوبة التلاميذ عن الأسئلة المطروحة؟(1ن)

اقترح نشاطين وكيفية تدبيرهما لتحقيق الأهداف المتوخاة(4ن)

اقترح الوسائل الديداكتيكية التي سيتم استعمالها، وحدد كيفية توظيفها خلال الحصة. (3ن)

سوسيولوجيا التربية

قضايا في سوسيولوجيا التربية

تقديم :

متى ظهرت سوسيولوجيا التربية؟ وكيف ظهرت؟ وما الحاجة إلى ظهورها؟ وما الدواعي المعرفية والإبستمولوجية التي كانت وراءها؟...إلخ.

للإجابة على مجمل هذه الأسئلة وغيرها حاول معجم الفكر السوسيولوجي الصادر عن دار بيف بفرنسا رصد مجمل الأسباب المعرفية والإيديولوجية والتاريخية والإبستمولوجية التي كانت وراء ظهور سوسيولوجيا التربية. فقد جاء في هذا المعجم أن الحركة الواسعة لتحديث المجتمعات الغربية التي تتابعت خلال القرن العشرين بتطوراتها العلمية والاقتصادية والاجتماعية قد خلقت حاجات جديدة ومنحت إمكانا إنسانيا للتربية، وكانت مجمل القضايا في التربية تدور حول قضيتين رئيسيتين من صلب اهتمام سوسيولوجيا التربية المعاصرة هما انتشار التمدرس واللامساواة الاجتماعية أمام المدرسة.

تمثل سوسيولوجيا التربية المقاربة العلمية للتربية من حيث أنها ظاهرة اجتماعية. فكان أول مجال لدراسات سوسيولوجية التربية هو الدراسة الموضوعية والمقارنة للأنظمة الإجتماعية: العلاقات التربوية، الأدوار التربوية، الجماعات التربوية في مختلف المجتمعات. فالتربية كتجريد مؤسساتي مثل الأسرة والسياسية أو الدين ليست ظاهرة مستقلة اجتماعيا.

لقد جعل سوسيولوجيو التربية من المدرسة ميدانا متميزا للبحث في بنية ووظيفة الأنساق الاجتماعية الصغرى (أنساق الأدوار، العلاقات، القوانين، ...). وقد تضاعف كل ذلك مع استحضار الجانب السوسيو-سياسي.

هناك من يرى بأن تطور سوسيولوجيا التربية ارتبط بعامل الاستجابة للمشاكل النوعية التي طرحها تطور المؤسسة المدرسية.

ومن جانبهما عملتا الباحثتان، مارلين كاكولت وفرانسواز أوفرارد، في كتابيهما المعنون بسوسيولوجية التربية على شرح أسباب ظهور سوسيولوجيا التربية، في الستينيات من القرن الماضي، بردهما هذا الظهور والتطور والغنى النظري الذي تتميز به سوسيولوجيا التربية إلى التحولات التي أصابت النظام التربوي، كل ذلك مقرونا بالنقاشات الاجتماعية حول المدرسة.

لقد عرفت سنوات الستينيات من القرن الماضي نقاشا حول تعميم التمدرس وتكافؤ الفرص في نظام تعلمي مبني على الانتقاء مدرسيا واجتماعيا. وخلال فترة الثمانينيات من نفس القرن تركزت اهتمامات سوسيولوجيا التربية على النظام التربوي ذاته وحول شروط التعليم، وبذلك تكون سوسيولوجيا التربية قد انتقلت من البحث في القوانين العامة لعلاقة النظام التربوي بالمجتمع في شموليته إلى دراسة مركوسكوبية للنظام التربوي محليا.

قضايا سوسيولوجيا التربية:

أولا: المدرسة والسياسية

هل المؤسسة المدرسية مستقلة، وبالتعبير الصحيح هل النظام التربوي مستقل عن السياسة الرسمية؟ هل المدرسة محايدة حتى في الأنظمة السياسية القائمة على المنافسة الديمقراطية: الإنتحابات أم أن إستقلالية المدرس وحيادها وهم؟

يرى محمد الشرقاوي أنه أصبح من البديهي تأثير السياسي في التربوي،في المجتمعات المعاصرة، بسبب الرقابة أو التحكم الذي تفرضه الدولة أو بعض جماعات الضغط على الموارد المالية والبشرية وعلى تقسيمها وكذا على إنجاز المناهج المدرسية من طرف لجن منتخبة من طرف الحكومة أو المنظمات المهنية.فالدولة تحتكر القطاع التعليمي في المجتمعات المعاصرة.

فالمدرسة فاعل في السياسة الاجتماعية، وهي قادرة على ترسيخ الأحاسيس والمواقف تجاه النظام السياسي لدى الأفراد (التنشئة الاجتماعية).من غير المستبعد في نظر الباحث محمد الشرقاوي أن يكون التعليم ذا طابع معرفي صرفا إذا ما اقتصر على نقل بسيط لمعارف متعلقة بهذا النظام، غير أنه سيصبح عاطفيا عندما يقود الأفراد إلى تطوير مواقف إيجابية أو سلبية تجاه النظام الحاكم.

للاستفاضة في هذا الجانب يورد الباحث فرضيتين هما:

الفرضية الأولى ترى أن النظام التربوي المبني بطريقة منهجية وعقلانية يصبح قادرا على إنتاج أفراد مبرمجين على التصرف حسب القيم و البنى المكتسبة. والأنظمة الكليانية تتبنى هذا الاعتقاد وتحاول تطبيقه.

الفرضية الثانية ترى أن الأهداف التي تضعها الأنظمة السياسية للمؤسسة المدرسية هي أهداف غير ذات أهمية نظرا لمكانة المتواضعة التي تحتلها المدرسة في المجتمعات.

ليوضح الباحث الفرضية الأولى رام دراسة علاقة الإيديولوجية الهيتلرية بالمدرسة، مستندا إلى كتاب هتلر "كفاحي" ونصوص بعض المتطرفين النازيين مثل كيرك أو بوملر.

ترتكز البيداغوجية النازية على المبدأ العرقي للشعب الألماني، حيث الدولة تشكل الإطار التاريخي والوراثي، وهي القاعدة التي ينبني عليها التعليم،وهدفها هو تكوين فرد يتميز بالبطولة

هكذا تحث الإيديولوجيا النازية المربين على تكوين إنسان جديد ذي جوهر عسكري.و من هنا تصبح المدرسة في الدرجة الثانية مجرد ملحقة بمختلف مكوناتها للحزب النازي. وتتمثل فعالية الحزب في إيجاد تلاق بينه وبين المدرسة، أي ملء الهوة التي تفصل النخب عن الشعب. وبذلك ينقلب الفيلق، بل يصبح مكانا للتكوين على الوطنية،وينقلب رئيس الفيلق ليصبح معلما ملحقا.

ويستخلص الباحث أن هناك تغلغلا اجتماعيا وسياسيا في النظام التربوي لإزالة وهم حياة التربية وبراءتها لأن الطبقة الحاكمة تقوم بضبط النظام التربوي للمحافظة أو الزيادة في امتيازاتها وسلطتها داخل المجتمع.

ثانيًا: التربية والأمية

يحلل الباحث محمد الشرقاوي الفرضية القائلة بأن التربية تساهم في الإدماج السياسي للأفراد. فالأنظمة التربوية المركزة بيد الدولة تساهم بقوةفي تشكيل الهوية الوطنية، وذلك من خلال إزالة الجهويات تدريجيا في الدول المقسمة أو من خلال إدماج أبناء المهاجرين والأقليات الإثنية في الجماعة. إن منحى التحديث أي الانتقال من مجتمع بسيط إلى آخر معقد، و تفعيل الديمقراطية والتواصل بين النخب السياسية والشعب يتطلب محو الأمية وضرورة أن يضبط المواطنون على أسس وقواعد التربية (وظيفة التنشئة).

تعتبر الأمية عائقا أمام كل تطور. والملاحظ أن الدول المختلفة تعرف ارتفاعا شديدا في معدلات الأمية.

إن التعليم ومحو الأمية له نتائج ثقافية وسياسية مهمة، ففي المجتمعات الشفهية المحضة تعتبر فرص اكتساب ونقل المعرفة نادرة جدا، والإكراهات التي تدفع إلى الانصهار، والتحول السلبي لكل قوانينه وقواعده كثيرة وعديدة أكثر من مجتمعات الكتابة.

في مجتمعات الأمية، واجتماعات بلا كتابة، وخارج الإرث المادي، تحمل كل التقاليد والعادات في الذاكرة، وتناقل المعلومات يتم عبر محادثات بين أفراد المجموعة في وضعية وجها لوجه. هكذا يتسلل النسيان إلى الذاكرة الجمعية فيحصل نوع من فقدان الذاكرة على المستوى البنيوي، فيكون الفرد في مواجهة خيارين إما التقليد الثقافي أو العزلة.

وعلى عكس ذلك نجد في مجتمعات الكتابة أن القراءة والكتابة هي أنشطة جد وحدوية (تحقق الوحدة). تمكن الكتابة من المحافظة على المعلومات ومراكمة المعارف...إلخ.و علاوة على تكديس المعلومات، تحاول الكتابة المرور من السمعي إلى البصري مما يجعل الفحص النقدي للعمل والكلمات ممكنا، بالإضافة إلى التحكم السهل فيها.

تمكن الكتابة من تفريق بين الكلمات فيما بينها، وتنظيمها وتطوير الصور. وهكذا فإنه من السهولة بمكان ملاحظة التناقضات في نص مكتوب أكثر من ملاحظتها في خطاب شخصي لأنه بالكتابة يتجزأ "المد" الشفهي وتفحص المنطوقات في أوقات وأماكن مختلفة، دون أن نغفل الإنعكاسات السياسية والاجتماعية الأساسية للمكتوب.

ثالثًا: الانفجار الديمغرافي والمطالبة بتعميم التمدرس:

إذا ما حاولنا، في نظر محمد الشرقاوي، ترتيب المشاكل التي يواجهها أصحاب سوسيولوجيا التربية حسب الأهمية فإننا سنضع أولا توسيع النظام التعليمي كقضية حضيت بالدراسات الكثيرة. فهذا التوسع شامل ودولي. ومهما اختلف مستوى تطور الدول فإن جميع الدول قامت بتجربة لم يسبق لها مثيل في ما يخص تغيير الديمغرافية المدرسية.

تؤكد نشرات اليونيسكو الإحصائية على ارتفاع عدد المسجلين بالمؤسسات التعليمية في الابتدائي والثانوي والعالي، و يبقى التساؤل مطروحا: هل هذا التطور والارتفاع في نسب الملتحقين بالنظام التعليمي يتبع نفس المنحنى أو أنه يتغير ويتنوع حسب الدول والمجموعات السياسية والاقتصادية؟.

إن تطور أعداد التلاميذ نشأ عن عدد كبير من العوامل التي يجب توضيحها في نظر الباحث محمد الشرقاوي.

إن تحليل المعطيات المفسرة لتوسع الأنظمة التعليمية يتم حسب نموذجين هما النموذج الأسي exporentiel والنموذج اللوحيستيكي من جهة، ومن جهة ثانية تحاول بعض النظريات تفسير انتشار الأنظمة التعليمية بالدور المؤثر للدولة أو أكثر تعميما بالمتغيرات السياسية.فالإشراك السياسي للمواطن يستلزم حد أدنى من التربية؛ وبذلك تصبح التربية آلية مساهمة بفعالية في الاندماج الوطني خصوصا عندما يتعلق الأمر بالدولة . ثم إن الحصول على الشهادات يسمح بدخول الأفراد أو المجموعات في المنافسة من أجل الأماكن المحدثة، وهذا الأمر يحدث، خاصة، في الدول الحديثة العهد بالاستقلال.

يستنتج الباحث أن المجتمعات غير المستقلة تشهد ارتفاعا بطيئا أو أقل حدة بالنسبة لأعداد المتمدرسين مقارنة بالدول المستقلة .

وفي الأخير فإن تطور قدرة أو قوة الدولة التي إحدى مميزاتها الأساسية هي المركزية ستكون مرتبطة بتوسع الأنظمة التعليمية . وبهذا الاحتكار التدريجي للتربية سوف تقلص الدولة من استقلالية النظام المدرسي.

هناك عوامل أخرى ساهمت في انتشار التمدرس منها علاقة التربية بالتطور الاقتصادي وسوق الشغل و المستوى الثقافي للفرد له علاقة بالمدخول و نمو الإنتاج وعلاقته بالتربية.

رابعًا: التنشئة الاجتماعية

يعود مفهوم التنشئة الاجتماعية في الأصل إلى السوسيولوجي الفرنسي إميل دوركايم. لا شك مفهوم التنشئة الاجتماعية كان حاضرا في الأدبيات الاجتماعية الالمانية في أواخر القرن 19 – لدى زيمل خاصة – إلا أنه لم يكن موضوع تأطير داخل نسق نظري كما هو الحال في كتابات عالم الاجتماع الفرنسي، بل وأكثر من ذلك فإن الفكرة التي مفادها أن المدرسة أصبحت عامل تنشئة بامتياز في المجتمعات الحديثة هي نتاج الفكر الدوركايمي.

يفسر دوركايم بأن المدرسة إذا كانت تكتسب شيئا فشيئا الأهمية في نشر الثقافة والتمايز الاجتماعي فإن ذلك راجع إلى أفول المؤسسات التقليدية كالدين والأسرة . تعني التنشئة الاجتماعية التغيير، وعلى المستوى المثالي هي تحويل شخص من كائن غير اجتماعي إلى كائن اجتماعي بتلقينه أنساق تفكير ومعتقدات وتقاليد وقيم أخلاقية مهنية أو طبقية حيث البعض منها غير قابل للمراجعة، وأخرى، على العكس من ذلك، تتغير تبعا للتجارب المكتسبة والحالة المعيشة للفرد أو الأسرة.

يفترض هذا التعريف للتنشئة الاجتماعية الماقبل والمابعد في تاريخ الأفراد، وأسبقية الاجتماعي على الفردي، وممارسة الإكراهات وتوزيع السلطة. وأخير حضور بعض الأهداف كإدماج الأفراد في المجموعات الإيديولوجية أو المعرفية.

إن هذا التعريف لا يقصي لا مقاومة ولا فشل المراقبة الاجتماعية للأفراد من طرف المؤسسة المدرسية؛ ولهذا يرتبط هذا التعريف بالانتقاء.فالتنشئة الاجتماعية

والانتقاء هما وجهان لواقع واحد.ما هي خطوطهما العريضة؟ وكيف يتغيران بتغيير الشرائح الاجتماعية والمدرسية والمشاريع الفردية وإلى أي حد تؤثر التنشئة في النجاح المدرسي؟...إلخ.

خامسًا: الانتقاء

كل مؤسسة كيف ما كانت، في نظر الباحث محمد الشرقاوي، هي، في نفس الوقت،مؤسسة للانتقاء و أوالية توحيد، مثلا تنقل الأسرة إلى أبنائها إرثها الجينيتيكي والاجتماعي والثقافي.

فكل مجموعة تمييزها علاقات حميمية وشعور بالتماسك بين الأفراد والتكافل القوي وتجانس ثقافي كبير للمعايير والقيم المشتركة بين الأفراد المكونة لها هي إذن مجموعة أولية بامتياز وهكذا فهي توحد، إلا أنها تعطي مكانة خاصة لبعض الأفراد حسب الصحة والجنس ومكانتهم بين إخوتهم. وبإيجاز فالأسرة هي عامل انتقاء.

وإذا كان التناقض ينخر عظام الجماعة الأولية بامتياز فليس من المدهش أن نلاحظه في الجماعة الثانوية كالمدرسة.

توحد المدرسة عن طريق التنشئة الاجتماعية وتفرق من خلال الانتقاء وباعتبارها توسط أخلاقي منظم على حد تعبير دوركايم فإنها تصقل هوية التلميذ بطريقتين؛ من جهة أولى، بتقليد بشكل جماعي وبدون تمايز مجموعة من الأفكار والسلوكات والقيم المشتركة ، ومن جهة أخرى من خلال محاولة تحويل الفرد وأنساق تفكيره و وجهة نظره جذريا في الحياة. إذن، فالتنشئة الاجتماعية تعني نشر المضامين كما هي تجسيد للبنيات

من بين وظائف المدرسة، في نظر باحثنا، خلق النظام أو على الأقل المساهمة فيه مع باقي المؤسسات الأخرى. وزيادة على ذلك فهي تفترض بأن الفرد هو في نفس الوقت سلبي وقابل للتغيير كقطعة شمع.

يرى بعض علماء الاجتماع والسياسة أن القيم لا ترتبط بأية إرادة خاصة وبفضل نشرهم هذه القيم يحصل التوافق الاجتماعي، وحسب البعض الآخر فإن النظام مفروض من طرف جماعات مهيمنة.

نلاحظ وجود علاقات بين نوع التنشئة الاجتماعية والبنية الاجتماعية. يتفق مجموعة من علماء الاجتماع والمؤرخون على ميلاده هذا البعد الأساسيفي التنشئة الاجتماعية في أواخر القرن 15م، وانطلاقا من هذا التاريخ لم يعد يتحدد الفرد من خلال علاقته مع مجموعة أو نظام مثلا، فهو قائم بذاته على الأقل في الجانب التطبيقي، وفي نسق من التمثلات لبعض الطبقات الاجتماعية، وفي هذا المنظور نلاحظ تشابها كبيرا بين التنشئة الاجتماعية الأسرية والتنشئة الاجتماعية المدرسية ومن جهة أخرى نلاحظ تواجد علاقة عضوية بين هاتين التنشئتين وتطور المجتمع الرأسمالي.

ففي المجال التربوي تصبح المناقشة الإطار السائد في العلاقات بين الأفراد لهذا نرى نظام الجوائز والمباريات داخل المؤسسات التربوية، وبذلك تترجم المدرسة القواعد التي يقوم بها المجتمع وتتمم هوية الفرد، لكنها إذا كانت توحد من خلال ترسيخ النظام التعبيري فهي تفرق من خلال الانتقاء.

إن المدرسة تفرق وتذيع النظام الآلي الذي يعتمد على مجموعة من الظواهر والوسائل التطبيقية من أجل اكتساب كفايات علمية وتقنية وأدبية.

إن هذا النظام ينتمي إلى مجال القياس أي قياس مدى التمكن من المعرفة ومهارة الإنجاز من خلال مناهج موضوعية. إن هذه العملية تقود إلى تراتبية الأفراد.

إن التراتبية داخل الفصل الدراسي مرتبطة ومقيدة بالمميزات النفسية والاجتماعية كالسن والجنس أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ، فكلما ركزنا على النظام الآلي كليا انخفضت أهمية النظام التعبيري والعكس صحيح وكلما اهتمت الثقافة المدرسية بالاختبارات وشغلت آلية التوزيع والانتقاء كلما انخفضت قدرة القيم التوافقية.

تتغير هذه العلاقة من الحضانة إلى الجامعة، كما أن التحولات التي تعرفها لا تتيح بالضرورة التطور الخطي، وهكذا يهيمن في المدرسة الابتدائية النظام الآلي بشكل كبير في دروس أكثر من الأقسام التحضيرية، وفي دروس المتوسط الثاني أكثر مما هو مهيمن في دروس الأقسام الأساسية.

إن الشعور بالانتماء لجماعة مدرسية والإحساس بالوفاء اتجاهها هو أكثر حدث داخل بعض الفصول المدرسية حيث الانقسامات والاختلافات تقريبا غائبة على عكس فصول أخرى حيث التراتبيات واضحة للجميع.

سادسًا: المعرفة المدرسية

يبدو لنا الأمر متناقضًا إذ ما قمنا بربط الانقسامات المدرسية، في نظر الباحث محمد الشرقاوي، بالمعرفة التي ليست في الظاهر سوى ترجمة للكتب والمعارف الموضوعية. لكن تبقى المسلمة الضمنية التي من خلالها تصبح المعرفة التي

تنشرها المدرسة محايدة لكنها تؤدي إلى تراتبية التلاميذ. فمنذ عقدين زمنيين، فقط، قطع البحث السوسيولوجي الصلة مع هذه الفرضية وأضحى يحلل المعرفة المدرسية كتنظيم وكسيرورة للاندماج الاجتماعي والفكري، وكرهان للصراعات بين المجموعات.

إن المعارف المنشورة من طرف المدرسة هي مدروسة سواء كنظام مستقل عن السلطة والسياسة ومجموعات الضغط أو الابستيمولوجية المهيمنة أو كثقافة بإمكانها تحديد النماذج وأنساق التفكير.

سابعًا: الفشل الدراسي

يمكننا ترتيب النظريات المفسرة للنجاح المدرسي، حسب محمد الشرقاوي، إلى مجموعتين؛أولا، النظريات المحددة للفشل، ومن أبرز ممثليها برنشتاين و بورديو وهيمان وأوكهوم ، حيث يميزون العوامل المتعلقة بماضي الشخص وثقافته،ومن جانب ثان نجد النظريات التي يمكن وصفها باشتراكية أو الفردية الجديدة ، المطورة أساسا من قبل الاقتصاديين الكلاسيكيين الجدد وبعض المدارس السوسيولوجية كمدرسة بودون. ترتكز هذه النظريات على المتغيرات المرتبطة بالمستقبل، وبالمشاريع الاجتماعية والمدرسية، إضافة إلى قدرة الأشخاص على اتخاذ القرارات المنطقية.

يأخذ برنشتاين مأخذ الجد الرسالة التي تقول أن هناك موافقة بين طرق التعبير المعرفية والبنيات،فينطلق من الخلاصة التي تفضي إليها أعداد كبيرة من الأبحاث التي من خلالها نلاحظ أن المستوى اللغوي مستقل عن الجهد العقلي المقاس بالاختبارات عند الأطفال المنحدرين من الطبقة العاملة.و في رأيه فإن الفرق يكمن تقريبا في وجود لغتين كل واحدة خاصة بشريحة واحدة صريحة

مستعملة من طرف الأشخاص المنتمين إليها. فلغة الطبقة البورجوازية غنية بالأوصاف الشخصية والفردية،وشكلها يتضمن مجموعة من العمليات المنطقية المتطورة. غنية بأسلوبها ووسائل تفسيرية أخرى غير شفاهية حتى وإن كانت مهمة فهي تأخذ مكانة ثانوية في هذه اللغة. واللغة الثانية هي اللغة العامية الخاصة بالأفراد المنتمين للطبقة العاملة حيث اللهجة تشتمل على ألفاظ انفعالية وتستعمل الترميز بشكل واضح ، وهي وصفية ملموسة حيث طبيعتها تؤول إلى تحديد التعبير الشفاهي وتقليصه بما أن هذا الأخير يعبر عنه بوسائل غير شفاهية: حركات، تعبيرات جسدية ، اختلافات وتغييرات في نبرات صوتية،و باختصار ما يسميه برنشتاين الترميز التعبيري.

في اللغة الأولى تشرح الكلمة النوايا، وتسهل قنوات الحديث بين الحاضر والمستقبل. وفي اللغة الثانية اللهجة المستعملة تقمع كل وساطة تعبيرية.

يبين وصف لغوي شامل لهاتين اللغتين أنهما وظيفتي بنية اجتماعية؛ فاللغة الثانية مفتقرة لنعوت غالبا غير مكتملة محدودة جدا في بنائها الصرفي والنحوي. فجمل اللغة العامية لا تمكن من التعبير و تواصل الأفكار، وهي بذلك تختلف عن جمل اللغة الصريحة التي تسمح تركيبتها الصرفية والنحوية من ترجمة الأفكار.

يتضح إذن أن اللغة الصريحة واللغة العامية تؤديان إلى أنواع مختلفة من السلوكيات اتجاه التعليم والتمدرس المتركز بالأساس على التعلم، و التمكن من اللغة المعرفية، وأيضا ملاحظة قواعد السلوك.

واضح إذن أن احتمال ظهور حالات نزاع وخصام كبيرة بين التلاميذ المنحدرين من الطبقة العاملة والمعلم الذي له مراجع ثقافية مخالفة لأن الطفل المنتمي للطبقة العاملة لا يعرف ولا يمكنه استعمال إلا اللغة العامية.

يوجد استنتاج تصل إليه جميع الدراسات وهو أن النجاح المدرسي مرتبط جدا بالأصل الاجتماعي للتلاميذ، ومهما تكن مؤشرات المتغيرين المستعملين فعندما يرتفع المستوى الاجتماعي للعائلة ترتفع نسبة النجاح عند الأطفال أيضا.

وعلى العموم نقيس الأصل الاجتماعي بمهنة الأب،وبالمستوى الثقافيأو الشهادة التي نربطها بالمردودية. وبالنسبة للنجاح المدرسي يمكننا قياسه بالمعدلات في الامتحانات المدرسية، وبالمرور من قسم إلى آخر،وكذا السرعة التي يجتاز بها التلميذ الدورات المدرسية أو عدد المرات التي يكرر فيها السنة الدراسية خلال تمدرسه.

نعتبر الجدول التالي الذي يبين توزيع النجاح المدرسي حسب الأصل الاجتماعي في انجلترا، وهو مأخوذ عن تحقيق دولي مقام في 1964 – 1965 في 12 بلدًا.

النجاح المدرسي حسب الطبقة الاجتماعية

المهمة الحرة	الأطر العليا	الأطر الصغرى	المستخدمين	الطبقة العاملة
47,34	47,19	43,79	45,01	34,19

نلاحظ أن نسبة النجاح المدرسي الأكثر إرتفاعا تكون عند أبناء الأطر العليا والمهن الحرة، أما النسبة الأكثر إنخفاضا تكون عند أبناء الطبقة العاملة. يجب فهم معنى هذه المعطيات جيدا وتسجيل أن الأمر يتعلق دائما بنجاح متوسط في طبقة اجتماعية معينة. وفي المتوسط يحظى أبناء الطبقة الأولى بنجاح أكثر من الطبقة

الأخرى، وفي الباقي من أبناء العمال حصلوا على نقطة أحسن من عدد كبير من التلاميذ النابعين من الطبقة الأولى.منهجيا رغم أن الفرد يشكل وحدة الملاحظة

فإننا نفكر دائما في مجموعات أو جماعات محددة حسب الطبقة السوسيو مهنية للأب كما في الحالة الراهنة، أو حسب متغيرات أخرى اجتماعية مثل المستوى الثقافي للعائلة وحجمها ومقر سكنها.

وبعد القيام بهذا التحقيق يجب التأكد من أن الأصل الاجتماعي هو الذي يحدد مستوى النجاح أو الرسوب المدرسي، بعبارة أخرى علاقة التبعية البينية.

ويمكن أن تفسر العلاقة بين الطبقة الاجتماعية والنجاح بوجود علاقة أخرى بين كل من المتغيرين وتغير ثالث لم نأخذه بعين الاعتبار، نفترض أن الانتماء لطبقة معينة والنجاح ناتجة عن الوراثة في هذه الحالة نقول أن الأفراد الأكثر ذكاء ينتمون للطبقات البرجوازية وأبناءهم لهم نسبة نجاح مرتفعة بفضل الوراثة الجينية.

ويميل مؤلفنا إلى القول بأن المغيرات المدرسية حاسمة أكثر من المتغيرات الاجتماعية.

يرى محمد الشرقاوي أن الانتقاء المدرسي يفيد الأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية متواضعة أكثر من غيرهم، والولوج إلى المسالك ونوع المؤسسات الأكثر تشريفا يخضع لانتقاء مدرسي قاس.وتتم هذه التصفية تبعا للنجاح المدرسي المسبق للتلميذ ولبعض المتغيرات المدرسية الخارجية كالأصل الاجتماعي.و بعد الانتقاء المدرسي يأتي الانتقاء الذاتي بفرضية التأثير على إمكانية رؤية

ميكانيزمات الانتفاء. كلما كانت الشبكات المدرسية شفافة، وكلما كانت معايير انتفاء النظام جلية (واضحة)، إلا وكان التلاميذ المنحدرين من الطبقات الإجتماعية المحرومة مستفيدين من النظام المدرسي.

يعني الباحث بالانتقاء الذاتي النتيجة المحصلة من القرارات المتخذة من طرف التلميذ أو عائلته التي ترتكز على معايير أخرى تختلف عن معيار مستوى النجاح التي تقود التلميذ، إما إلى خارج المنظومة التعليمية بصفة نهائية أو التخلي على مسلك مشرف والالتزام بمسلك غير مرغوب فيه.

إذا عرفنا الانتقاء الذاتي بالارتكاز على قاعدة مستوى النجاح المدرسي، سنسجل أن:

الأطفال المنحدرين من الطبقات الاجتماعية المحرومة، قليلا ما يتوجهون إلى المسالك المشرفة مثل أطفال الطبقات المحظوظة.

أطفال الطبقات المحرومة يغادرون المدرسة مبكرا مقارنة بالطبقات المحظوظة.

نستخلص مما سبق أنه ينبغي تعويض المتغير "قسم" بعوامل أخرى اجتماعية أو مدرسية:

في ظل مستوى نجاح متعادل ونظام عائلي متماثل بعض التلاميذ المنتمين لمسلك مدرسي (شعبة) واحد، لا يلتحقون دائما بالتعليم العالي مثل البعض الآخر.

في مستوى مدرسي معين تكون نسبة الالتحاق بالثانوي منخفضة عندما يرتفع السن.

تنخفض هده النسبة عندما يتدهور المستوى المدرسي.

لنأخذ الآن الانتماء الاجتماعي بعين الاعتبار وسنلاحظ:

نلاحظ على انه في نفس مستوى النجاح والسن فإن تلاميذ الأوساط المحرومة ذات حظوظ الالتحاق بالثانوية اقل من تلاميذ الأوساط الاجتماعية المحظوظة، فابن عامل مصنف كتلميذ ممتاز أو حسن حسب المعايير المدرسية، بالرغم من صغر سنه، أقل حظا للالتحاق بالثانوي بثلاث مرات من التلميذ المتوفر على نفس المواصفات وهو ابن أو بنت إطار عال.

توجد نظريتان تحاولان تفسير الانتقاء الذاتي؛ حسب الأولى التي تقوم على المعطى اللاشعوري للرسوب المستقبلي. ويعتبر بيير بورديو ممثلهما الرئيسي: أتقبل الرسوب أو الطرد المدرسي لأنني اعتقد مسبقا وبدون شعور العقوبات التي تخصصها المدرسة لي ولأمثالي. كيف يتم هذا الاعتقاد المسبق اللاشعوري؟في البداية استبطن البنيات الموضوعية التي تصير مظهرا لطبقتي،

وفي وقت آخر أجسد (أظهر) ما أفعله. في هذه الحالة لا أقوم سوى بإعادة ما ترسخ في ذهني، أجيب تقريبا بصفة آلية وبكل فرح على الأسئلة المطروحة علي من الواقع المعيش حسب قواعد السلوك التي تعلمتها.

والنظرية الثانية تظهر ميكانيزمات القرار العقلاني أثناء الأشغال في سيرورة الانتقاء الذاتي: أقر بطريقة منطقية حسب العناصر التي أتوفر عليها بحظوظ مسايرة الدروس والنجاح فيها، لا حاجة لنظرية "اللاشعور ولا " استبطان البنيات"هنا، ولا بجواب آلي على ما أستبطنه. إذا كان الإرث الثقافي يؤثر على القدر المدرسي للفرد في بداية الدراسة، فهو بالعكس يلعب دورا أقل أهمية فيما بعد.فقرار متابعة الدراسة أو مغادرتها (تركها) أو اختيار مسلك مشرف مرتبط بحساب يأخذ بعين الاعتبار المخاطر والتكاليف والأرباح ...إلخ.

ثامنًا: إعادة الإنتاج

تقسم المدرسة التلاميذ بواسطة نظام للمكافآت مثل النقط والجوائز التي تعد عاملا لتحفيز التلاميذ على مواصلة التعليم، إلا أن نظام التقويم هذا يكرس النجاح المدرسي بدل تكريس المكانة أو المستحقات الأخلاقية.وللأسف لم يعط دوركايم أهمية كبرى لهذه الوظيفة لأنها حسب قوله لا تحتل مكانة أساسية في التربية الأخلاقية.

سيستعيد وولر هذه الدراسات ويعيد صياغتها انطلاقا من وجهة النظر التي همشها دوركهايم. فإذا كان دوركهايم يركز على النظام الأخلاقي أكثر فوولر من جهته يعطي الأولوية لنقل المعرفة ولنتائجها على نوع التأثير الاجتماعي المتبادل داخل القسم.

وعلى العموم فالأستاذ لكونه مسئولا على ضبط المعارف من التلاميذ فالمؤسسة المدرسية تحول له سلطة إدارية، لكن تحفيز التلاميذ يتطلب علاقات حميمية وروابط عاطفية خارجة عن العلاقات التي تفرضها الوظيفة البيروقراطية.

يميز Woller يميز بنوعين من السلطة : القيادة الشخصية والقيادة المؤسساتية

فالأولى: تحدد خصائص الأفراد ونظام التأثير المتبادل الاجتماعي.

الثانية: يكون الأفراد مجبورين على التكيف مع النظام القائم وتذكر شكلا متطرفا من الزعامة الشخصية ويتمثل في العلاقة بين زعيم جماعة دينية معنية وتابعيه. هذه التأثيرات غير متوقعة بالنسبة لزعماء هذه الجماعات.وعلى العكس من ذلك في الزعامة المؤسساتية يجد الزعيم الوضعية معدة له مسبقا.

إن الزعامة المؤسساتية تطمع لإيجاد تمويه واضح للحدودية لأنه يوجد دائما ميل لتجاوز الحدود من طرف التأثير المتبادل الإنساني.

أما الزعامة الشخصية وبتغييرها الدائم للقياسات تجد مكانها (أي كلما حاول الزعيم أن يتصف بما تمليه عليه الجماعة سيجد مكانه أكثر).

على الأستاذ من خلال منصبه أن يفرض احتراما للقواعد المؤسساتية ولكن في بعض الأحيان يترك التلاميذ يحرفون النظام القائم بصفة استثنائية.

تاسعًا: تكافؤ الفرص

إن مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية تنزوي تحت المساواة لا غير، وأمام التفاوت الكبير بين الأفراد فإن السياسات الاجتماعية تكون حلا يتمثل في حبك المقررات وإعادة التوزيع والدعم.

ومن بين الوسائل المستعملة لمحاربة اللامساواة، فقد حظيت السياسات التربوية بالاهتمام الذي تمليه القدرات العمومية.

وإن تغيير تركيب المجتمع بواسطة المدرسة ليس بفكرة حديثة بل يرجع هذا إلى القرن السادس عشر في الوقت الذي كان فيه الصراع بين المحافظين والمجددين.

إن فكرة اتخاذ التربية كسلاح ضد الفقر وليدة عهد جديد وهي تعتمد على اقتراحين سنقوم بتحليلهما في هذا النص.

حسب الاقتراح الأول فإن التربية تكون في الوقت نفسه وسيلة اندماج وتحريك المجتمع.

وحسب الثاني فإن هذه التربية منبع تشريع المجتمع والميز وغاية التغيير والتحويل تقتضي الميز التربوي وتنشيط العملية الحركية

أبعاد فكرة مساواة الفرص التعليمية:

كانت المساواة ولا تزال قائمة في مجتمعات عدة وهي وليدة الإرث عن الأسلاف، وتجد هذه دعامة في النجاح التجاري للشخص وهنا تتشخص قاعدة وقيمة أدام سميت وأتباعه.

إذا كان العمل منبع القيمة فإن من يعمل أكثر يعني وهذا بالتالي تطبيق لقاعدة "لعملين متساويين أجرتان متساويتان"

ورغم أن المساواة قد أسسها الاستحقاق ووجوب وجود بداية متساوية للجميع، فإنه يبقى يساير اللامساواة.

وفي حركة منتجين خصوصيين بدون مأجور وبدون ممتلك خصوصي لأرض يقومها الزمن المستعرض في الإنتاج وفيما بعد فإن النجاح التجاري سيعوض بقيمة قارية.

لقد كانت التربية حتى القرن 19 تستخدم وبتدقيق التشريع المجتمعيإذ كانت المدارس الخصوصية مخصصة للطبقات العليا ومن جهة أخرى فإن المدارس العمومية الممولة من طرف الدولة فقد كانت للطبقات العمومية.

ويعيش الكثير من بلدان العالم الثالث تحولا بأسباب مماثلة وهنا فإن مساهمة أي الفرص التعليمية.

الحظوظ الدراسية لا معنى لها، إلا في المجتمعات التي تقرب الصناعة والطلب الجماعي لمدرسة فريدة للجميع يشكل مشكلة مساواة الحظوظ وهذا يعني:

1 - تربية مجانية وعمومية إلى حد أدنى

2 - توزيع نفس المعرفة على الجميع.

3 - المساواة في المكتسبات الدراسية ومدرسين يتمتعون بنفس التكوين

4 -تركيب جماعي سكني دراسي واحد (موحد) ويجب على المدرسة ألا تكون وسطا للميز.

5 - مساواة في التأثير المدرسي أي أن مساواة حظوظ النجاح في المدرسة يتمثل بها التلاميذ في أصول اجتماعية مختلفة..

وتعتمد كل من هذه المتطلبات على قانون أو قاعدة، فإن كانت المجانية لا تأخذ بعين الاعتبار المراحل التجارية لعدم المساواة فإن واجب التربية أو الدراسة لا يميل إلى حد الصفر أو العدم بالنسبة لجميع الأسر.

وفي الواقع على الطفل أن يشكل عضو للقوة العملية ومنبعا لمرد ودية الأسرة، ومزاولة المدرسة من طرف الطفل ينقص من ربح الأسرة، ومشكلة المساواة في الحظوظ لا تضع نفسها في جميع الميادين الاجتماعية وليس للمساواة الحقفي الوجود حيث يطبق قانون موروث عن أب وحين تكون الأسرة هي التي كيفت أدوارا معنية للأطفال وحضرتهم لتلقى حياة عملية وكلفتهم أدوارا معنية.

ففي البلدان الإغريقية بروما وفي المجتمعات الصناعية التي تعهد تربية الطفل خصيصا للأسرة التي هي الوحدة والقاعدة المنتجة.

الكلام عن مساواة الحظوظ بين الأطفال ذوي مصير مقرر مسبقا لا معنى لهن وهذا ليس بالنسبة لتسيير مجتمعي لا تكون فيه الأسر مقرا للإنتاج التجاري.

إذ تصبح هذه غير قادرة على منح الطفل مقرا عملي الشيء الذي يدفع به إلى حد البحث عن منبع للتحصيل واعتمادا على هذه الحركة الإلزامية فإنه ليس للتعليم المهني إمكانية الموجود كما كان فيما سبق في وسط الأسرة فيصبح التعليم

إذا مسؤولية الجماعة ويأتي إما من مشغل أو من منظمة أخرى وبالأخص الدولة.

هنا أحد الأسباب التي يدعيها المتغيرون الإجتماعيون في القرن 19 والتي نجد فيها نقد المقرر لكوطا دومارسك، هذا النداء للتربية ذو طبقات متعددة مجتمعية تختلف عن الطبقات البرجوازية المنبثقة عن تربية أطفال في مدارس قروية وفي غالب الأحيان تسيرها الكنيسة وهذا نفسه كانت تعيشه دول غربية منذ نصف قرن خلا والشيء نفسه يوجد في دول متعددة من العالم الثالث.

إن التوزيع المطابق للمعرفة بالنسبة للجميع يخلق مشاكل أكثر تعقيدا.

في هذا بغض النظر عن بدائية الحساب والقراءة والتخطيط فإنه يصبح من الصعب إنشاء برنامج دراسي صالح للجميع وعلاوة على مستوى التحكم في المدركات التي تختلف حسب المجتمعات والعصور فإن إعداد مقرر دراسي جماعي لا يعرقل مستقبل التلميذ أي الحفاظ على كل الحظوظ المخولة للالتحاق بالجامعة،

لكن تبقى هنا في مأزق وهو: اقتراح مقرر موحد للجميع يعود بالخير و لا شك على صنف من التلاميذ إما إنشاء مقررات دراسية مختلفة (كله سيكتبه -عصرية-تقنية-صناعية) يؤدي لا محالة إلى الامساواة.

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال أساسي ألا وهو تقسيم الاختلاف الذي يطبع نسبة النجاح المدرسي للتلاميذ الذين يترددون على أنواع مختلفة من المدارس، ونعني بذلك التفاوت البيني للمدارس.

يسمح تحليل نتائج الاختيارات بتقييم التفاوت البيني للمدارس بدقة نسبية، تتراوح نسبة التفاوت الإجمالي ما بين 5 إلى 35% حسب الجماعات

العرقية والمستويات الدراسية ويعني هذا أنه مهما كانت طبيعة المصدر فإن التباينات بين الأفراد ضمن كل مدرسة في جميع المستويات الدراسية ولدى كل الجماعات الاثنية والاجتماعية.

بصيغة أخرى لا يمكن أن نفسر الجزء الأكبر من هذا التباين في عملية النجاح بالاختلافات المرتبطة بالفوارق بين المدارس لأنها تحصل ضمن كل مدرسة. يشير هذا الطرح الأول إلى أنه رغم التنوع الكبير للمعدات المدرسية والمناهج واختلاف الهيئات التعليمية أو رغم وجود شرائح متنوعة للتلاميذ ضمن مختلف المدارس فإن أكثر من %70 من التباعد الحاصل في نسبة النجاح لكل جماعة تفسر الخصائص الكامنة في التلاميذ أنفسهم.

ويخرج كولمان وآل بخلاصة معقولة كون " مدارسنا تتصف بقدر كبير من التشابه، اعتبارا للتأثير الذي تمارسه على العملية التعليمية تدع المعطيات إلى الاعتقاد بأن تباين أصناف المدارس ليس مرتبطا ارتباطا متينا بالتباينات الخاصة بالنجاح المدرسي للتلاميذ" ويضيفان بأن "المعطيات الحالية تزودنا بالأسباب التي تجعل الأقليات التي تبدأ تمدرسها بنقص تعليمي تعاني عبر مسارها الدراسي الإثني عشر: إن المدرسة تبدو عاجزة للإرث الأسري، وهذا أمر صحيح سواء داخل كل جماعة عرقية أو بين مختلف الجماعات"

ولنتأمل حاليا التأثير الذي تمارسه العوامل المحددة للنجاح (النفقات، مميزات الهيئات التعليمية إلخ.) وأخيرا الخصائص المميزة لهيئة التلاميذ، بادئ ذي بدء فيما يخص الجماعات العرقية المختلفة فإن الفرق الإجمالي بين المدارس

وضمن كل مدرسة والذي تفسره المميزات العائلية تتراوح بين 30% و 50% من إجمالي البون المتعلق بالنجاح المدرسي ، ثانيا تفسر الأبعاد المتعلقة بالمحيط

العائلي والتي تقاس بثمانية مؤشرات مختلفة ما بين 10 و 25% من تفاوت نجاح الأفراد فيما بين المدارس. هناك نتيجة ثالثة لا تقل أهمية تشير إلى أن الارتباط بين النجاح المدرسي والحالة الموضوعية للبيت العائلي تدعم إلى حد كبير الأطروحة القائلة بأن تأثير العائلة على الطفل يصل أوجه خلال المراحل الأولى بحيث أن الاختلافات في النجاح تتضاءل بعد المراحل البدائية للتمدرس.

لا يختلف اثنان في أن الجزء الجديد والأهم في هذه الدراسة التي قام بها كولمان يتعلق بمجموعة من الأطروحات المرتبطة بتأثيرات التركيبة الاجتماعية للمحيط المدرسي على عملية النجاح وطموحات التلاميذ.

يخرج المؤلفين عبر سلسلة من المقارنات المرتبطة بالتأثير الذي تمارسه المتغيرات المدرسية (المعدات ، المتغيرات المرتبطة بهيئة التدريس، والمحيط الذي يتألف منه التلاميذ) بطرح أساسي يشير إلى "أن الصفات المميزة للتلاميذ الآخرين تفسر التفاوت المرتبطة بنجاح التلاميذ الذين ينتمون إلى الأقليات أكثر من أي صفة ملتصقة بالمعدات المدرسية وبشكل أقل الهيئة التعليمية" .

انطلاقًا من هذه المعاينة العامة يحدد المؤلفان الصفات المميزة المحيط المدرسي و يؤكدون أولا على علاقة الارتباط القوية بين مجموعتين من المتغيرات المتعلقة بهذا المحيط: الإرث الثقافي الذي يتألف منه التلاميذ والذي يقاس بنسبة التلاميذ التي أكدت توفرها على موسوعة ، ومستوى طموحه بشأن حياتهم المدرسية والذي يقاس بنسبة التلاميذ الذين عقدوا العزم على ولوج المستوى الجماعي. لأسباب بديهية تتعلق بطبيعة التاسع والثاني عشر في المستوى الدراسي الثاني عشر نجد أن الإرث الثقافي وطموح التلاميذ مرتبطتين أشد الارتباط بالنجاح إذا

كانت العلاقة بين النجاح والإرث في مستوى التاسع مشابهة تقريبا بما تمت ملاحظته في مستوى الثاني عشر فإن مستوى طموح التلاميذ في مستوى التاسع يبدو على العكس من ذلك أقل ارتباطا بالنجاح .

وهكذا تبرز صفة مميزة جديدة في المحيط الدراسي تأثر تأثيرا كبيرا على درجة النجاح ألا وهي التركيبة العرقية لهذا المحيط. إن فحصا للعلاقة بين هذين المتغيرين يوضح أن التركيبة العرقية للمحيط المدرسي تكشف بشكل كبير الفرق الذي تفسره العوامل المدرسية ماعدا هذا الأمر لا يبقى من مؤشرات التركيبة الاجتماعية إلا القليل الذي يحمل تأثيرا على عملية النجاح ويلاحظ أنه كلما ارتفعت نسبة الطلبة البيض ترتفع نسبة النجاح بين تلاميذ كل مجموعة عرقية.

وأخيرا تؤدي الدراسة المفصلة لعلاقة الارتباط بين صفات الهيئة التعليمية والنجاح المدرسي إلى نتيجتين أساسيتين . تشير النتيجة الأولى إلى تأثير المتغيرات الأولى على النجاح المدرسي للتلاميذ ينموا بالاطراد من مستوى الدراسي إلى آخر في بعض الحالات تتضاعف قوة الارتباط بين متغيرات المستقلة والمتغير الذاتي إلى 10 مرات . ترتبط النتيجة الثانية بالعلاقة التي تجمع بين تأثير هذه الصفات عن النجاح ، وحساسية بعض فئات التلاميذ تجاه المحيط المدرسي. وهكذا يمكننا أن نجزم بأن نجاح التلاميذ السود جنوب و.م.أ أثرت فيهم صفات الهيئة التعليمية أكثر ما أثرت في التلاميذ السود في الشمال أو التلاميذ البيض. في هذا الإطار يعلق كل من كولمان وآل بقولهما "إن لهذه النتيجة أهمية قسوى لأنها تشير إلى أن المدرسين الأكفاء لهم القدرة على تقديم عون أكبر للتلاميذ اللذين ينتمون إلى أقليات تعاني من ضعف تعليمي كما تشير إلى أنه مهما كانت الفئة التي ينتمي إليها التلاميذ فإن للمدرسين الأكفاء تأثير أكثر على نجاح التلميذ القادم من محيط معوز ثقافيًا.

إن عرض النتائج الأساسية للدراسة لا يمكن أن يكون كاملا دون فحص للمجموعة الأخيرة من المتغيرات القادرة على تحديد النجاح المدرسي ونعني بذلك مجموعة التمثلات التي يحملها التلاميذ عن أنفسهم. وقد تمت دراسة ثلاثة أوجه من التعبير عن الدوافع المرتبطة بالمتغير الذاتي؟ يتعلق التعبير الأول بالاهتمام الذي يوليه التلميذ للمدرسة،

بينما يرتبط الثاني بالصورة التي يحملها التلميذ نفسه، أما التعبير الثالث فهو ما يطلق عليه المؤلفين (حس إدارة المحيط) أي الاعتقاد بإمكانية تغيير المحيط بالعمل المناسب. يؤكد مؤلفي هذه الدراسة بشدة على الأهمية القسوى لهذه المتغيرات و يصرحان بأنه " من بين كل المتغيرات التي تم فحصها بهذه الدراسة، بما في ذلك كل الأمور المرتبطة بالإرث العائلي وكل المتغيرات المدرسية تظل هذه المواقف الأشد ارتباطا بين أي متغيرات أخرى بل إن متانتها في بعض الحالات تضاهي العلاقات بين النتائج المسجلة .

سوف لن نشير إلى كل التحاليل الثانوية التي ساندت بشكل جزئي أو كلي هذه النتائج على غرار مساهمات الخبير النفسي الأمريكي جينكس ومدرسة هارفارد والتي نشرت في كتابين كان أهمها وأكثرها إثارة للجدل **l'inégalité** (عدم المساواة) والذي أصبح في متناول الجمهور الفرانكفوني بفضل ترجمة هذا العمل حديثــًا .

هل هناك تزايد ، تراجع أو استقرار في عدم تكافؤ فرص التمدرس؟

الإجابة على هذا السؤال ليست بالشيء السهل ، لكننا نتصور حصول ذلك بعد تمكننا من التوفر على معطيات إحصائية طويلة ممتدة لعدة عقود ومصاحبة بعدة ملاحظات ، هذه الإحصائيات يمكن أن تمثل معدلات التمدرس، معدلات البقاء داخل النظام الدراسي حسب الفئات الاجتماعية ، أو التردد على مختلف الشعب المدرسي أو الجامعية ، حسب الجنس، المناطق والوسط الاجتماعي.

ونعادل هذه الإحصاءات كما في المعادلة الآتية :-

معدل التمدرس لفئة اجتماعية معينة = عدد الأطفال المتمدرسين المنتمين لنفس الفئة 100X

لتفسير ذلك ، نعتبر مثالًا لمعدل التمدرس حسب الفئات الاجتماعية في صفوف أطفال لا تتعدى أعمارهم 16 سنة.

	1954	1962	1968	1975	1982
أرباب عمل	30	45	51,7	65	93,9
أطر عليا	59,3	87	90	92	99
مزارعين	7,5	22,5	38,3	56	98
عمال	16,3	26,3	35,40	45	95,7

معدل التمدرس حسب الفئات الاجتماعية في سن 16 سنة

نلاحظ انطلاقًا من الجدول:

يعرف معدل التمدرس ارتفاعا عند آل الفئات الاجتماعية ، مما يعني أن مدة الحياة للشباب داخل النظام الدراسي لا تعرف توقفا، وهي ظاهرة تترجم قوة عالم التربية

تفصل بين السنوات التي قررت فيها الإحصاءات حقيبة زمنية تتراوح بين 6 أو 8 سنوات.

نسجل أن تطور معدلات التمدرس بتغيير حسب السنوات و الفئات الاجتماعية.

التطور الأكثر سرعة حصل بين السنتين 1954 و 1962.

نجد أن معدل التمدرس لجميع الأطفال تقترب من العتبة 100% في سنة 1982.

6 نلاحظ أخيرا أن اقتراب معدلات التمدرس لجميع الأطفال إلى عتبة التشبع 100% (حيث أن جميع الأطفال القابلين للتمدرس تظهر في الحقيقة متمدرسين)

يوازي انخفاض في تسارع معدلات التمدرس يقترب من الصفر.

سيتم اختبار التطور لعدم تكافؤ الفرص بدراسة المدخل إلى التعليم العالي، من السهل جدا البرهنة على كون أن الحد من عدم تكافؤ الفرص كان حاضرا، لكنه كان مرتبطا إيجابيا وبقوة بمستوى الدراسة، حيث نجد أنه كلما تسلقنا تراتبية الدراسات كلما كان عدم تكافؤ الفرص قويا.

سنفحص فيما يلي الجدول التالي الذي حصلنا عليه بعد اختزال عدد الطلبة إلى ألف رجل نشيط تتراوح أعماره بين 45و 54 سنة .

مدخل إلى التعليم العالي في فرنسا حسب الفئات الاجتماعية من 1959 إلى 1978:-

	1959 1960	1964 1965	1978 1979
أساتذة التعليم الثانوي والتعليم العالي	785,6	1207,9	1318,60
عمال	6,3	28,50	71,50

ثلاثة اقتراحات على الأقل يمكن طرحها:

أولا : عدم تكافؤ الفرص حاضر بقوة في المستويات العليا والعكس صحيح

ثانيًا: إذا تم قياس عدم التكافؤ بتقرير الأعداد في سنتين، سنثبت أن عدم التكافؤ بدأ ينخفض تدريجيا. لكل ألف أب أستاذ نجد 785,6 طالب في سنة 1960 و 1318,60 في سنة 1979 ولكل ألف أب مهنته عامل سنجد 6,3 طالب في سنة 1960 و 71,50 بالنسبة لسنة 1960 . الأطفال الذين ينحدرون من الفئة الأولى يحضون ب 125 مرة أكثر من فرص الدخول للجامعات من أطفال العمال ، وبالنسبة لسنة 1979 سيتقلص العدد 125 إلى 18 فقط، رغم أن عدم تكافؤ الفرص يتجه نحو التراجع إلا أنه يضل قوي جدا .

ثالثًا: لم يتطور الدخول إلى الجامعة بنفس الشكل بالنسبة لجميع الفئات الاجتماعية.

من أجل تقدير تطور عدم تكافؤ الفرص الجامعي ومقارنة هذا الجدول لصالح من المناسب أن لا ننسى أن بعض الفئات الاجتماعية تعرف تراجع ديموغرافي قوي وهو حال المزارعين الحرفيين التقليديين والتجار وأخيرا العمال على عكس ذلك تعرف الفئات الأخرى نشاطًا سكانيًا يرتفع بحساسية مفرطة.

الفصل العاشر
الوسائل وتقنيات التعليم

لم تعد التربية في العصر الحديث كما كانت في العصور الغابرة مجرد تلقين لدرس أو تسميع لنص ، ولم تعد حرفة يمارسها المعلم بطريقة آلية ، كما لم تعد عبئا على الطالب يقوم فيها بحفظ النصوص وتسميعها .

فقد تحولت العملية التعليمية داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين ، وأصبح للتقنيات التعليمية دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته . و فضلا عن ذلك فقد صارت تلك التقنيات تلعب دورا هاما في تطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عام وعناصر المنهج على وجه الخصوص ، وجعلها أكثر فاعلية وكفاية ، وذلك من خلال الاستفادة منها في عملية التخطيط لهذه المناهج وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها وتطويرها بما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها المنشودة .

دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم :

يمكن أن نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم بما يلي :

أولاً : إثراء التعليم :

أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .

ثانيًا : تحقيق اقتصادية التعليم :

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال بأقل قدر من التكلفة في الوقت والجهد والمصادر .

ثالثاً : تساعد الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم :

يكتسب التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه .

وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها .

رابعًا : تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم :

باستخدام وسائل تعليمية متنوعة يكتسب التلميذ خبرات مباشرة تجعله أكثر استعداداً للتعلم .مما ساعد على جعل تعلم التلميذ في أفضل صورة .

خامسًا :تساعد الوسائل التعليمية على اشتراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلم :

إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم والوسائل التعليمية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلّم ، مما يساعد على بقاء أثر التعلم .

سادسًا :تساعد الوسائل التعليمية عـلى تـحاشي الوقوع في اللفظية :

والمقصود باللفظية استعمال المدّرس ألفاظا ليست لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدّرس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ ،

ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن ذلك يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدّرس والتلميذ

سابعًا :تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة :

تنمي الوسائل التعليمية قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات . وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ.

ثامنًا :تساعد في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.

تاسعًا :تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .

عاشرًا :تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ .

كيف نستخدم الوسيلة التعليمية ؟

1- قواعد قبل استخدام الوسيلة .

أ - تحديد الوسيلة المناسبة .

ب- التأكد من توافرها .

ج- التأكد إمكانية الحصول عليها .

د- تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة .

و- تهيئة مكان عرض الوسيلة .

2- قواعد عند استخدام الوسيلة .

أ- التمهيد لاستخدام الوسيلة .

ب- استخدام الوسيلة في التوقيت المناسب .

ج- عرض الوسيلة في المكان المناسب .

د- عرض الوسيلة بأسلوب شيق ومثير .

هـ- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها .

و- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها .

ز- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة .

ح- عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للملل .

ط- عدم الإيجار المخل في عرض الوسيلة .

ي- عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل .

ك- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنبا لانصرافهم عن متابعة المعلم .

ل- الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة .

3- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة .

أ- تقويم الوسيلة : للتعرف على فاعليتها أو عدم فاعليتها في تحقيق الهدف منها ، ومدى تفاعل التلاميذ معها ، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى .

ب- صيانة الوسيلة : أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال ، واستبدال ما قد يتلف منها ، وإعادة تنظيفها وتنسيقها ، كي تكون جاهزة للاستخدام مرة أخرى .

ج- حفظ الوسيلة : أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبهاأو استخدامها في مرات قادمة .

أساسيات في استخدام الوسائل التعليمية

1- تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة .

وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضاً بمستويات الأهداف : العقلي ، الحركي ، الانفعالي ... الخ . وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذلك .

2- معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتـها .

ونقصد بالفئة المستهدفة التلاميذ ، والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعّال للوسيلة .

3- معرفة بالمنهج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها من المنهج ..

مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي بل تشمل : الأهداف والمحتوى ، طريقة التدريس والتقويم ، ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيّد بالأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم حتى يتسنى له الاستخدام الأنسب والأفضل للوسيلة .

4- تجربة الوسيلة قبل استخدامها .

والمعلم المستخدم هو المعني بتجريب الوسيلة قبل الاستخدام وهذا يساعده على اتخاذ القرار المناسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها وكذلك المكان المناسب ، كما أنه يحفظ نفسه من مفاجآت غير سارة قد تحدث كأن يعرض فيلماً غير الفيلم المطلوب أو أن يكون جهاز العرض غير صالح للعمل ، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها مما يسبب إحراجاً للمدّرس وفوضى بين التلاميذ .

5- تـهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال محتوى الرسالة .

ومن الأساليب المستخدمة في تـهيئة أذهان التلاميذ :

توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة .

تلخيص لمحتوى الوسيلة مع التنبيه إلى نقاط هامة لم يتعرض لها التلخيص.

تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلّها .

6- تـهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة :

ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل : الإضاءة ، التهوية ، توفير الأجهزة ، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب فإنه لن يتمكن من الحصول على النتائج المرغوب فيها .

7- تقويم الوسيلة

ويتضمن التقويم النتائج التي ترتبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها .ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة ، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على إيجاد جو مناسب للعملية التربوية .

وعند التقويم على المعّلم أن يعد استمارة تقويم يذكر فيها عنوان الوسيلة ونوعها ومصادرها والوقت الذي استغرقته وملخصاً لما احتوته من مادة تعليمية ورأيه في مدى مناسبتها للدارسين والمنهج وتحقيق الأهداف ... إلخ .

أنواع الوسائل

أولا : الأجهزة :

أ ـ أجهزة تقنية :

الأجهزة السمعية (الراديو ـ المسجلات الصوتية ـ أجهزة الاسطوانات ـ مختبرات اللغات) .

الأجهزة البصرية (جهاز عرض الأفلام الثابتة ـ جهاز عرض الشفافيات ـ جهاز عرض الشرائح ـ جهاز عرض الصور المعتمة) .

الأجهزة السمعية البصرية (جهاز عرض الأفلام المتحركة ـ جهاز البث التلفزيوني ـ جهاز الفيديو) .

ب ـ أجهزة إلكترونية :

- الحاسبات الإلكترونية .

ثانيًا : المواد التعليمية التعلمية : ـ

مواد مطبوعة أو مرسومة (الكتب ـ الصور التعليمية ـ الرسومات والخرائط ـ اللوحات التعليمية ـ الشفافيات ـ البطاقات ـ الرموز) .

مواد سمعية بصرية ثابتة (أفلام ثابتة ـ أشرطة صوتية واسطوانات) .

مواد سمعية بصرية متحركة (أفلام سينمائية متحركة ـ أشرطة الفيديو ـ أقراص الكمبيوتر) .

ثالثًا : النشاطات التعليمية :

أ ـ الرحلات والزيارات .

ب ـ المعارض .

ج ـ المتاحف .

د ـ المسارح

هـ ـ المختبرات .

مصادر الوسائل التعليمية التعلمية :

توفر الوسيلة المطلوبة والمناسبة لموقف تعليمي محدد في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المعلم .

وجود هذه الوسيلة في مؤسسة تسمح بإعارتها مثل (المراكز التقنية مراكز مصادر التعلم ، المكتبات الشاملة) .

يقوم المعلم بشراء الوسيلة من الأسواق المحلية وتوفير المخصصات المالية لها .

يقوم المعلم بإعداد الوسيلة في المدرسة التي يعمل بها بالتعاون مع طلابه .

الاستفادة من البيئة كمصدر أساسي للوسائل التعليمية .

الخلل في مراعاة أسس استخدام الوسائل التعليمية

يستخدم بعض المدرسين الوسائل التعليمية دون تخطيط أو تنظيم أو إعداد مسبق أو استعداد منظم أو مشاهدة للمادة ومعرفة محتواها ومعناها وأهدافها ، ويفاجأ المدرس في ظرف مثل هذا بكثير من المشكلات والعراقيل وكثير من المفاجآت ، مما يجعل موقفه غير سليم ووضعه أمام طلابه غير مريح ، وهنا تتكون اتجاهات غير محمودة لدى طلابه عن الوسائل واستخدامها . وقد تتولد لديهم اتجاهات عكسية تجاه الوسائل التعليمية ، وأنها وسائل غير ناجحة مما يجعلهم ينفرون منها ولا يقبلوا عليها ، كما قد يتولد اتجاه لديهم بأن الوسائل تسبب المشكلات وتدفع إلى الفوضى وعدم التنظيم في العملية التعليمية ، ومن المفاجآت التي قد تتولد من جراء عدم الإعداد والاستعداد للوسائل التعليمية ما يلي:

وجود هوة بين الوسيلة وموضوع الدرس ؛ مما يولد عدم انسجام بينهما . كما تظهر الوسيلة في موقف مثل هذا نشازاً عن المادة والدرس ، وهنا تصبح العلاقة مفقودة بين الوسيلة وموضوع الدرس .

عدم توافر وقت مناسب لعرض الوسيلة نتيجة لعدم التنظيم فإما أن يبدأ الدرس بها أو أنه يؤخرها .

إنهاء وقت الدرس ولما ينتهي عرض الوسيلة بعد ، مما يدفع المدرس إلى إبقاء التلاميذ بعد انتهاء الدرس ، أو أنه يغلق الوسيلة قبل انتهائها وفي هذا إزعاج وإرباك ، وهنا قد يثار لدى الطلبة أكثر من تساؤل .

مفاجأة المدرس بعدم ملائمة الوسيلة للمادة من حيث المحتوي .

عدم ملائمة الوسيلة لأعمار التلاميذ لأن المدرس لم يخطط لاستعمالها ولم يشاهدها مسبقاً .

عدم مراعاة الوسيلة لجانب العادات والتقاليد لدى الطلاب ، أو احتواء الوسيلة على بعض العبارات غير اللائقة.

احتواء الوسيلة على مناظر مخلة بالدين والذوق والعرف .

احتواء الوسيلة على عيوب فنية من حيث عدم دقة الألوان ، واهتزاز الصور ، ودوران المناظر على بعضها، وتداخل في التعليق ، وموسيقى شاذة، وعيوب في الصوت، وفي الإضاءة ، وعيوب في دمج الصوت مع الصورة ، وعيوب في الإخراج وعملية التصميم والموالفة .. إلخ .

وجود مشكلة في مكان وضع الجهاز لأنه لا تتوافر منصة أو عربة خاصة .

عدم توافر شاشة عرض .

عدم توافر قابس الكهرباء أو عدم ملائمة القابس لنوع سلك الجهاز .

عدم ملائمة التيار الكهربائي في حجرة الجهاز .

عدم معرفة المدرس طريقة تشغيل الجهاز أو ضبط الصورة أو إدخال الفيلم .. إلخ .

لا يوجد فني للصيانة وتلافي العوارض المفاجئة مثل انطفاء الجهاز فجأة .

احتراق المصباح فجأة وعدم وجود مصباح احتياطي .

قصر المادة في الوسيلة لدرجة كبيرة ومفاجأة المدرس والطلاب لهذه المادة القصيرة .

عدم توافر سلك توصيل .

وجود الجهاز على سطح مهتز مما قد يعرضه للسقوط .

وجود السلك في طريق المدرس أو الطلبة .

عدم إمكانية التحكم في بعد الجهاز عن الشاشة لضيق الحجرة .

تكرار مشاهدة الطلاب للوسيلة أكثر من مرة يؤدي إلى الملل وعدم الاهتمام بها.

قدم مادة الوسيلة

وجود أخطاء علمية أو لغوية في مادة الوسيلة أو عدم صحتها علمياً.

بعد الوسيلة عن الواقع وجنوحها إلى الخيال .

صعوبة مادة الوسيلة على أذهان التلاميذ من حيث اللغة أو المحتوى أو كليهما معاً .

ويمكن تخليص مواصفات الوسيلة ذات البناء الجيد فيما يلي :

أن تكون مترابطة الأفكار وتكون المعلومات معروضة بطريقة جيدة منطقية متسلسلة .

أن تكون المادة العلمية جيدة وحديثة وصحيحة .

أن تصنع من مواد قوية متينة تتحمل الاستعمال المتكرر .

دأن تكون سهلة الفهم ذات عبارات سهلة سلسة ، وأن تكون بسيطة في تركيبها .

أن تكون واضحة المعالم يسهل مشاهدتها وتبين محتواها ، أو مسموعة دون تشويش أو نشاز في الأصوات مع وضوح محتواها ومادتها .

ألاّ تحتوي على عبارات غير مفهومة أو معايير خاصة ببيئة أو طبقة أو لهجة معينة .أن تبعد عن العامية .

ألاّ تركز على الفن على حساب وضوح المادة .

أن تخدم كل الجوانب الفنية .

أن تكون الوسيلة مناسبة للدرس وأهدافه .

معايير اختيار التقنيات اللغوية :

تعج حياتنا المعاصرة بالعديد من الأدوات والتقنيات التي يمكن توظيفها لأغراض تربوية. وهذه الوسائل والأدوات تتفاوت من حيث مميزاتها ونواحي قصورها ، بالإضافة إلى أن هذه المميزات تختلف باختلاف المواقف واختلاف المواد التعليمية / التعلمية ، وهذا قد يخلق حيرة لمن يريد توظيف أنسبها تبعاً للأهداف التربوية الخاصة والعامة المراد تحقيقها.

فكثرة أنواع الوسائل التي يمكن استخدامها لأغراض تعليمية وتعدد مجالات تطبيقاتها تجعل من الضرورة بمكان أن يقابلها المدرس النابه الذي يستطيع اختيار أجودها بما يتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة ، لأن تحديد المناسب منها ليس عملية الاستخدام وجني المردودات التعليمية المرغوبة يتوقف بدرجة كبيرة على حسن الاختيار .

وفيما يلي أهم المعايير التي يمكن الاستنارة بـها عند اختيار التقنيات التربوية للمجال التعليمي ومن ذلك تدريس اللغة العربية :

أن تكون الأهداف التربوية واضحة ومحددة في ذهن المدرس سواء كانت معرفية ، أم مهارية ، أم وجدانية لأن الأهداف التربوية هي الأساس في اختيار وسائل التعليم وأدواته حتى يتمكن المدرس من اختيار أنسب التقنيات لتحقيق هذه الأهداف فما من شك في أن الأنواع المختلفة للتقنيات التعليمية تتفاوت في مقدرتها على الوصول للأهداف المرجوة باختلاف أنماط تلك الأهداف ومضمونها، وتحديد الهدف بدقة يسهم بشكل كبير في توفيق المدرس عند اختياره للوسيلة المناسبة له بعيداً عن الحيرة الناتجة عن الغموض والتداخل.

أنّ تناسب الوسيلة طبيعة المتعلمين ، وقدراتهم ، وجنسهم ، وأعمارهم ، وخلفياتهم الفكرية والاجتماعية ، وخبراتهم السابقة ، وذلك من حيث

محتواها وطريقة عرضها والرموز المستخدمة فيها وأبعاد هذه الرموز .

لوسيلة التي سبق أن جربت وثبت منها تحقيق أهداف تربوية أجدر من غيرها بالاختيار عند إدارة تحقيق الأهداف ، أو أهداف تمثلها ، للدارسين الذين طبقت عليهم ، أو لدارسين يماثلونهم .

مؤكد هنا على أهمية الترابط بين العناصر المختلفة للمنهج ، وأن النوع التقني المختار يجب أن يسير بصورة تكاملية منسقة مع العناصر الأخرى للمنهج . فكما وجب توافقها مع الأهداف التعليمية ، فإنه يجب أن تتناسب الطرق التعليمية المستخدمة ، أو أن تتناسب الطرق التعليمية معها بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي ، ويجب أن تتناسب مع المحتوى التعليمي للمنهج فهذه من أهم معايير نجاح التقنيات التربوية في تحقيق ما نصبو إليه من استخدامها، بل إن شذوذها وعدم توافقها مع العناصر الأخرى للمنهج له آثار عكسية

لتقنيات التعليمية الناجحة يجب أن تتوافر فيها الأسس التربوية اللازمة لعملية التعليم الفعال، كعنصر التشويق ، وجذب الانتباه ، ووضوح المثيرات ، وتوفر فرص التفاعل والاستجابة للدارس ، وإمكانية التعزيز الفوري ، وإمكانية تكرار المثيرات التكرار المناسب .. إلخ ، وكلما ازداد توافر تلك الأسس الضرورية للعملية التعليمية في التقنية المراد استخدامها كلما كان أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المرجوة منها ، والحقيقة أن توافر هذه الأسس في الوسيلة المستخدمة لا يتوقف على الإمكانيات الذاتية للوسيلة ، وإنما يتدخل في تحقيقها وبشكل كبير الأسلوب الذي يتبعه المدرس عند تخطيط وتنفيذ إستراتيجية الاستفادة من هذه الوسيلة .

نبغي مراعاة التكاليف الاقتصادية لاستخدام التقنية التربوية وذلك بأن تساوي الوسيلة الجهد والمال الذي يتطلبه استخدامها ، ويقاس مدى

اقتصادية الوسيلة في ضل عدة اعتبارات، من أهمها اعتباران أساسيان هما :

عدد الدارسين المستفيدين منها أو الذين يمكنهم الاستفادة منها .

أهمية الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها من خلالها .

ألا يعارض أي من مكونات الوسيلة أو محتواها المعتقدات الدينية لمجتمع الدارسين ، أو أن تتناسب مع الأعراف والعادات الاجتماعية السائدة .

نبغي أن تكون المعلومات التي تقدمها الوسيلة صادقة ، ومطابقة للواقع وحديثة . لأن كثيراً من الأوضاع الاجتماعية ، والسياسية ، والثقافية في تبدل مستمر لذلك يجب التأكد من أن المعلومات التي تقدمها الوسيلة صحيحة . فمثلا كثير من الخرائط الموجودة في المدارس اليوم لا تبين مواقع الدول التي تكونت بعد انهيار الاتحاد السوفيتي.

أن تتوفر متطلبات استخدام التقنيات التعليمية في البيئة التي سوف تستخدم فيها . فمثلاً استخدام جهاز الشرائح الشفافة الثابتة يحتاج إلى تعميم مكان العرض ، وقد لا تتوفر خاصية التعميم في الفصل . أو يحتاج الجهاز إلى خط كهربائي غير متوفر فيه.

الحتميات أن تكون الوسيلة المراد استخدامها في حالة جيدة فنياً ، صالحة للاستعمال بصورة واضحة خالية من العيوب الفنية والمنهجية التي قد تخلق جواً تعليمياً مشوشاً .

الوسائل والمواد التعليمية البسيطة

المواد التعليمية محتوى تعليمي نرغب في تقديمه للطلاب بغرض تحقيق أهداف تعليمية معرفية أو مهارية أو وجدانية . وتتنوع صور هذا المحتوى التعليمي

فقد يكون مادة مطبوعة في الكتب والمقررات التعليمية أو على لوحات أو سبورات أو ملصقات .. ، وقد يكون مادة مصورة كالصور الثابتة أو الأفلام ، وقد يتخذ أشكالا أخرى تتدرج من البسيط إلى المعقد ، قد تكون غير مألوفة للطلاب والمعلمين على حـد سواء .

كثيرا ما يتم ذكر الوسيلة ويراد بها المحتوى التعليمي التي تشتمل عليه ، إننا ينبغي أن نفـرق بين المـادة التعليمية والـوعاء الذي يحتويها ، وتقدم من خلاله فالمعلومات والحقائق والخبرات قد تقدم من خلال الكتاب المدرسي ، أو جهاز عرض أو من خلال وسيلة أخرى .

فالمادة التعليمية هي المضمون الذي يتعلمه التلاميذ في علم ما ، والسبورات وأجهزة العرض ، والكتب المدرسية كلها عبارة عن وعاء يحتوي هذه المادة ، ووسيلة لحفظها وإيصالهـا للمتعلمين .

ومن هنا نعلم أن المادة غير الوسيلة ، وأن الأهم هو تحقيق الهدف بأي وسيلة، بغض النظر عن قيمتها المادية ، بخلاف من يظن أن الوسائل المعقـدة مرتفعة الثمن هي خير الوسائل وأجداهـا ، كالأفلام والبرامج الحاسوبية .. ، وغيرها.. ، نعم إن التقنيات الحديثة تمتلك قدرًا هائلًا من الإثارة والتشويق والجاذبية ، بسبب ما تتمتع به من ألوان مؤثرة ، وحركة سريعة مصحوبة بالمؤثرات الصوتية مما ساعـد على انتشارها وجعلها وسائل تعليمية لا غنى عنها في التعليم الحديث ، لا نسوق هذا الكلام تقليلا من شأنها في العملية التعليمية ، ولكننا ينبغي أن نشير إلى بعض العيوب التي تعتريها ومنها:

إرتفاع ثمنها وتكاليف استخدامها وصيانتها ، مما يجعل إستخدامها يشكل عبئا ماديا ثقيلا على بعض المؤسسات التعليمية .

تعقيدها وصعوبة إنتاجها واستخدامها إذا ما قورنت بما يتوفر في البيئة من وسائل .

حاجتها إلى قدرات واستعدادات وخبرات خاصة في المعلم الذي يستخدمها ، مما يشكل عبئا إضافيا على المعلمين ، خاصة مع قلة عدد المعلمين المدربين والمؤهلين تأهيلا تربويا كافيا .

هذه السلبيات التي ذكرناها جعلت كثيرين من المعلمين ينظرون إلى هذه التقنيات والأجهزة نظرة سلبية ، ويعتقدون أنها مضيعة للوقت وعلامة للرفاهية التي يرون أن مكانها ليس المؤسسات التعليمية .

إننا ينبغي أن نشير إلى خطأ هؤلاء جميعا ، فالوسيلة الجيدة هي الوسيلة التي تحقق الهدف التعليمي بدرجة مرضية ، ولا يشترط فيها التحدي والتعقيد والتعجيز سواء بالنسبة للمدرس أو الطالب، نعم كثيرا ما تكون الوسيلة الرخيصة ويستطيع أكثر فائدة وأسهل استخداما ، علاوة على ذلك يستطيع المعلم أو الطالب أن يحصل عليها بيسر أو يقوم بإعدادها وإنتاجها لخدمة غرضه التعليمي . علما أن الفائدة المرجوة تتوقف على حسن استخدامها وتوظيفها لخدمة الأغراض التعليمية

المعامل السمعية

هناك حقيقة معروفة وهي أن هذه التقنيات جاءت لتلبية حاجات المؤسسات العسكرية ، وخاصة أثناء الحرب العالمية الثانية التي تطلبت تعليم أعداد كبيرة من أفراد الجيش الأمريكي لغة الشعوب الأوربية فكانت تلك الوسائل خير معين لتعليم النطق الصحيح والسريع لأعداد كبيرة يجلسون في مكان واحد .

لكن احتكار الجيش لهذه التقنيات لم يكن أبديا ، فسرعان ما أدركت مؤسسات تدريب العمال والمصانع المختلفة ومن بعدها المؤسسات التعليمية أن استخدام الوسائل السمعية لتعليم عدد كبير من المتدربين والطلاب إنما هو أمر ممكن

.

ولقد أثبتت الدراسات جدوى وأهمية المعامل السمعية في التعليم خاصة عندما امتد نطاق استخدامها إلى تعليم اللغة لغير الناطقين بها ، على أنه يمكن استخدامها لجميع المواد وجميع المراحل التعليمية ، ففي المراحل الابتدائية يمكن استخدامها في مجموعة صغيرة لتعليم نطق الكلمات البسيطة ، أو إيجاد العلاقة بين الصورة والكلمة .

تنقسم المعامل السمعية إلى مجموعتين ، الأولى وهي للاستماع والتكرار فقط وفي هذه المجموعة يمكن للطالب أن يستمع للمدرس وأن يكرر ما سمعه ، ويستطيع المدرس أن يتدخل لتصحيح الأخطاء أو المساعدة الفردية أو الجماعية .

أما المجموعة الثانية فهي للاستماع والتسجيل ، وفيها يستطيع الطالب الاستماع إلى المادة المسجلة أكثر من مرة ، وتسجيل صوته والاستماع إليه وتصحيح أخطائه بنفسه ،كما أنه بوسع المدرس أن يتدخل لتصحيح الأخطاء الفردية أو الجماعية .

وتتدرج المعامل السمعية من حيث البساطة والتعقيد فهناك معامل سمعية فقط وهناك معامل سمعية مرتبطة بوسائل بصرية مثل الأفلام السينمائيةأو أجهزة الحاسب ، كما أن أحجامها تختلف من مجموعة صغيرة إلى مجموعة كبيرة تتجاوز المائة .

يتألف المعمل السمعي التقليدي من مسجل رئيس ومجموعة من المفاتيح الكهربائية مثبتة على منضدة أمام المدرس وهي بعدد طلبة المعمل . وقد توجد مجموعة أخرى في الوسائل والمعدات التي تسمح للمدرس بالتحكم في مسار الدرس

وفي متابعة طلبته . وقد يقوم المدرس بتشغيل أكثر من برنامج في الوقت نفسه . ومن خلال وسائل الاتصال المتعددة يستطيع المدرس التدخل أثناء سير البرنامج ليتابع الطلبة ويصحح أخطاءهم ويسألهم أو يجيب عن تساؤلاتهم .

أما بالنسبة للطالب فقد يكون أمامه مسجل بسماعات رأس ووسيلة للتحكم في قوة الصوت والتسجيل السمعي وإضاءة مفاتيح الإجابات أو النداء . كذلك قد يزود الطالب بجهاز مشاهدة أو وسائل تساعده على الكتابة وحل بعض المسائل . وكلما تقدم مستوى المعمل والبرنامج التعليمي ، ازداد تعقيدا .

اقتراحات خاصة باستخدام المعامل السمعية في التدريس :

يجب أن يكون المعلم ملما بتقنيات تشغيل المعامل واستخدامها ، خاصة إذا لم يكن في المدرسة شخص متخصص في تشغيلها .

يجب أن تكون المواد التعليمية مصنفة ومنسقة .

يجب صيانة المعامل وأجهزتها .

ينبغي إعداد وإنتاج الوسائل السمعية في وقت سابق لموعد الحصة .

ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

يجب أن يعتمد المدرس أسلوب التقويم الذي يصاحب البرنامج ، وإذا كانت المادة معدة من قبل المعلم؛ فعليه أن يضمنها أسلوبا خاصا بالتقويم والمراجعة .

يجب أن يعد المواد المكملة للبرامج ويستخدمها عند الحاجة .

الحاسب و التعليم

ومع انتشار الحاسبات الصغيرة في هذا العصر دخلت إلى المدارس في كثير من الدول المتقدمة ، وما زال عدد مستخدميها يزداد يوما بعد يوم ، وكثرت البرامج التعليمية المعدة لهذه الحاسبات ، ونشأت مؤسسات وشركات متخصصة في إنتاج هذه البرامج وتوزيعها .

وهناك طريقتان لاستخدام الحاسب في التعليم ، هما :

أولا:- التدريس بمساعدة الحاسب:

وتعني استخدام الحاسب مباشرة في عملية التدريس نفسها ، للاستفادة من إمكانياته الهائلة في التفاعل والحوار مما يساعد على جذب اهتمام التلاميذ وتشويقهم ، ومن أهم هذه الاستخدامات :

1ـ استخدام الحاسب للتدريبات والتمرينات :

وهي من أقدم استخدامات الحاسب في التعليم ، حيث يتم تقديم عدد من التدريبات والتمرينات للطالب في موضوع سبقت دراسته ، وعلى الطالب أن يقوم بإدخال الإجابة المناسبة ، فيقوم الحاسب بتعزيز الإجابة الصحيحة ، وتصحيح الإجابة الخاطئة ، والهدف من هذا النوع من البرمجيات تدريب الطالب على السرعة والدقة .

ويتميز استخدام الحاسب في هذا النوع من التدريبات والتمرينات على الطرق التقليدية بما يلي:

الاستفادة من قدرة الحاسب الفائقة على إنتاج الكثير من التمرينات والمسائل المختلفة والملائمة لمستويات التلاميذ على اختلافها وتعددها .

استخدام قدرات الحاسب في التغذية الراجعة الفورية ، مما يجنب التلميذ الوقوع في تكرار الخطأ.

استخدام قدرات الحاسب في إضفاء المثيرات الصوتية واللونية ، وتغيير طريقة العرض، مما يجعل هذه التدريبات مشوقة وجاذبة لانتباه التلاميذ .

استخدام قدرات الحاسب في متابعة تقدم التلميذ ، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديه .

2ـ استخدام الحاسب للتدريس (المعلم البديل) :

وهنا يقوم الحاسب بعملية التدريس عن طريق عرض الفكرة وشرحها ، وتقديم أمثلة عليها ، وقد يقوم أداء الطالب عن طريق تقديم اختبار مصغر ، ثم بعد ذلك قد يوجهه إلى إعادة الدرس أو جزء منه . وتتميز هذه الطريقة بما يلي :

استخدام قدرات الحاسب في التفاعل والحوار ، واستخدام طرق عرض مختلفة بحيث يجد كل طالب ما يلائمه ، مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

استخدام قدرات الحاسب في إعادة شرح الدرس أو جزء منه دون ملل أو كلل.

استخدام قدرات الحاسب في جعل التلميذ يتعلم حسب حاجته ، وفي الوقت والمكان الذي يناسبه ، وبالقدر الذي يكفيه .

استخدام قدرات الحاسب في تحديد مستوى التلاميذ بدقة ، مع معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة .

3ـ استخدام الحاسب وسيلة مساعدة :

وهنا يكون الحاسب وسيلة مساعدة يقوم بما تقوم به الوسائل الأخرى ، كالسبورة وأجهزة العرض ، خصوصا إذا توفرت شاشة عرض كبيرة ، أو استخدم معه جهاز عرض البيانات ، مما يجعل منه وسيلة واضحة ومشوقة وتريح المعلم من كثير من الأعمال الروتينية الجانبية التي تشغل الكثير من وقت الحصة .

4ـ استخدام الحاسب للألعاب التعليمية :

وهو ما يضفي على العملية التعليمية جوا من المتعة والإثارة ، مما يشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في عملية التعلم .

ثانيًا :- إدارة عملية التدريس بالحاسب:

انتشر استخدام الحاسب في الأعمال الإدارية والتجارية بنجاح في منتصف الستينيات الميلادية ، وأثبت نجاحه وفاعليته في هذا المجال ، مما جعل التربويين يعمدون إلى استخدامه وسيلة لتحرير المعلم من الأعمال الإدارية التي تتطلبها عملية التدريس ، ليحصر اهتمامه وتركيزه على طريقة التدريس نفسها .

واعتمدت هذه العملية على النظريات والتطبيقات الإدارية ، ثم تطورت حتى أصبحت موضوعا مستقلا بذاته ، يهدف إلى مساعدة كل طالب ليصل إلى الحد المطلوب من التمكن من المادة أو الموضوع الدراسي ، وذلك عن طريق تجزئة المادة المدروسة إلى وحدات صغيرة قابلة للقياس والتقويم ، ثم يتم اختبار التلاميذ في كل وحدة منها ، وعلى نتائج هذا الاختبار يوصف لكل طالب ما يناسبه من طرق التدريس وأساليبه التي تضمن تمكنه من الوحدة المعينة ، وبما أن هذه العملية تحتوي على كم هائل من المعلومات لا يستطيع المعلم أن يتعامل معها ـ خصوصا إذا كثر عدد التلاميذ ـ فإن مساعدة الحاسب في هذا المجال تعد أمرا ضروريا ، لذلك فقد طورت أنظمة وبرامج تساعد المعلم في عملية إدارة التدريس على الوجه المطلوب .

ومن هنا نستطيع أن نقول : إن إدارة عملية التدريس بالحاسب تعني استخدام الحاسب لمساعدة المدرس في أداء المهام الإدارية لعملية التدريس ، فهو بالتالي تشمل كل تطبيقات الحاسب التي تساعد المعلم في عملية التدريس ماعدا العملية نفسها ، وهذه التطبيقات كثيرة ، ومن أهمها:

1ـ الاختبار بمساعدة الحاسب :

سواء كان ذلك في جزء معين من الاختبارات أو يقوم الحاسب بأداء العملية كلها بداء من توليد الاختبار وتقديمه للتلاميذ ، ومن ثم تصحيح إجابات التلاميذ ، ورصد الدرجات والتقديرات ، والقيام بالعمليات الإحصائية اللازمة ، مع إنشاء الجداول والرسوم البيانية التي تتعلق بالاختبار ، وأخيرا تحليل النتائج ، مما يساعد المعلم على إعداد اختبارات مناسبة تتمتع بدرجة مرضية من الصدق والثبات .

2ـ الأعمال الكتابية :

تأخذ الأعمال الكتابية الروتينية المملة من وقت المعلم قدرا ليس باليسير ، فتشغله عن الأهم ، والحاسبات الآلية في هذا العصر تقدم حلا يسيرا لهذه المشكلة ، وقد يقوم الحاسب في وقت قصير بعملية تستغرق من المعلمين زمنا طويلا لإعدادها، وأقرب مثال على ذلك الكشوف والبيانات والتقارير الموسمية التي تقوم بها المدرسة من وقت لآخر ، خصوصا في نهاية كل فصل دراسي .

3ـ الواجبات :

يستطيع الحاسوب ـ إذا توفر البرنامج المناسب ـ أن يقوم بإعداد واجبات على درجة من التميز والكثرة بما تتوفر فيه من خاصية التوليد العشوائي ، وتتفوق الاختبارات المعدة عن طريق الحاسب على الطرق التقليدية بتنوعها وإمكانية قيام جهاز الحاسب بتصحيحها ، كما تتميز بالتغذية الراجعة الفورية التي تعلم الطالب بخطئه فورا وتسمح له بتصحيحه ، مع تقديم مثال نموذجي بعد عدد معين من المحاولات ، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فالتلميذ القوي لا يفرض عليه تكرار التمارين البسيطة التي تمكن من إتقانها ، أما الطالب الضعيف فسيجد

عددا كافيا من التمرينات والتدريبات حتى يصل إلى درجة معقولة من الإتقان .

4ـ إنتاج المواد التعليمية :

هناك كثير من التطبيقات التي تساعد المعلم في إعداد وإنتاج المواد والوسائل التعليمية كالجداول والإحصائيات وأوراق الإجابة والرسومات والمنحنيات وغيرها، على درجة من الإتقان والجودة ، وفي وقت قصير ، مما يرفع ذلك العبء عن كاهل المدرس.

5ـ حفظ المعلومات واسترجاعها :

سواء كانت تتعلق بالطالب أو تتعلق بالمادة العلمية والمنهج الدراسي ، حيث يتم حفظها، مع إمكانية استعادتها لمشاهدتها أو تعديلها أو طباعتها بسرعة وسهولة ، كما يمكن استخدام الحاسوب قاعدة بيانات لحفظ معلومات هائلة عن المادة الدراسية تشكل موسوعة ضخمة وسهلة التناول .

اختيار البرامج التعليمية

من البديهيات التي لا يمل التربويون من تكرارها أن الفائدة المرجوة من استخدام أي وسيلة تعليمية يتوقف على حسن توظيفها في العملية التعليمية ، وأن التوظيف السيئ للوسيلة ـ مهما كانت طاقاتها ـ يذهب بالفائدة المتوخاة ، ومن هنا نستطيع أن نقول إن جهاز الحاسب الآلي ـ على الرغم من طاقاته وقدراته ـ لا يمكن أن يستفاد منه كما ينبغي بدون وجود البرامج التعليمية التي أعدت على الأسس التربوية .

إن مجرد وجود البرنامج لا يعد سببا تربويا لاستخدامه ، بل على المعلم أن يدقق ويمحص ويقوم باختيار البرامج التي تتناسب مع المادة الدراسية من حيث المحتوى والأهداف ونوعية الدارسين

. ومن هنا على المعلم عند اختيار البرامج الحاسوبية التعليمية أن يقوم بالخطوات التالية ليضمن حسن الاختيار :

الخطوة الأولى :

يجب أن يتأكد من ملائمة البرنامج للجهاز المستخدم ، من حيث طرازه وتوفر نظام التشغيل المناسب ، وقدرة الجهاز على تنفيذه من حيث سعة الذاكرة والمساحة التخزينية الشاغرة على القرص الصلب ، ووجود المتممات التي يتطلبها ليعمل بشكل صحيح كبطاقة الصوت ، وبطاقة الصور ، وما يتطلبه من ملحقات أخرى كالطابعة أو القلم الضوئي أو الراسمة وغير ذلك.

الخطوة الثانية :

ينبغي التأكد من كون البرنامج خاليا من العيوب الفنية والبرمجية ، ومن هنا ينبغي على المعلم تشغيل البرنامج على الجهاز ، ثم عليه أن يتعامل معه كما يتعامل التلاميذ بشتى مستوياتهم ليتأكد من ثباته وخلوه من العيوب .

الخطوة الثالثة :

يجب على المعلم أن يتأكد من فعالية البرنامج من الناحية التربوية والتعليمية ، من وجهة نظر المعلم والطالب .والمعلم يمكن أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية ، ليعلم مدى مناسبة البرنامج للغرض الذي يريد أن يستخدمه لأجله :

هل البرنامج مرن عند الاستعمال ، بحيث يمكن تعديله للتعامل معه بطرق مختلفة تتناسب مع مستويات التلاميذ المتباينة ؟

هل يستطيع التلاميذ التعامل معه بسهولة ، من دون الاعتماد على المدرس دائما؟

هل يتناسب مع مفهوم طرق التدريس الجيدة من حيث طريقة تقديمه لموضوع الدرس ؟

هل يتناسب مع محتوى المادة العلمية ؟

هل يتم طرح المحتوى بطريقة واضحة وشاملة وصحيحة ؟

هل استخدام البرنامج يؤدي لمعالجة الموضوع بشكل أفضل من معالجته بالطرق الأخرى؟

هل يتم عرض المعلومات بتدرج من حيث السهولة والصعوبة بشكل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ؟

هل يتم تقديم القيم والمثل الضمنية كالمنافسة الشريفة والتعاون بشكل مناسب للطلاب المستهدفين؟

هل يحتوى البرنامج على تعليمات واضحة ؟ ، وهل يمكن الحصول عليها بسهولة؟ وهل يمكن إعادة عرضها عند الحاجة ؟

هل يحدد البرنامج بوضوح متى وكيف يدخل الطالب استجابته ؟

هل البرنامج منظم من حيث عرض المعلومات والبيانات والرسومات على الشاشة بطريقة منظمة ومرتبة ، واستخدام المؤثرات بطريقة فعالة ؟

هل هناك تفاعل بين الطالب والبرنامج ؟، وهل يستطيع الطالب أن يتحكم في اختيار مستوى الصعوبة الذي يناسبه ؟

الفصل الحادي عشر
إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية

يحتل العظماء مكانة مرموقة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء و تضحية من اجل رفعة أوطانهم و تقدمه، فلم تقتصر قائمة العظماء و المبجلين على الحكام و الأدباء المشهورين، بل احتوت على فئات عديدة، و من هذه الفئات " المعلم " الذي كاد أن يبجل في جميع الثقافات.

فالمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم.

و لقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية و ذلك انطلاقا من دوره المهم و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات و على وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي ، فيعتبر إعداد المعلم وتنميته مهنيا من أساسيات تحسين التعليم،وذلك لماله من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي،

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ،وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية

والأجنبية(المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً : الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

ثانيًا : الاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا خلالها.

ثالثًا :الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية.

رابعاً: الاتجاهات الحديثة لبرامج التربية العملية.

خامساً:الاتجاهات الحديثة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام ،كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية

فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة وقد طرح الباحثان مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها من أهمها ما يلي:

الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمةفي مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما ونوعا على أسس علمية سليمه بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل تابعة لوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها،

وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية ولتوفير مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم ومعلم المعلم على حد سواء.

إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية والمقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين، وتطوير وتحديد محتوى برامج كليات التربية .

الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم.

فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وان تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين.

إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كلأ وجوه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا،

وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى .وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيراً من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها . ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليميةفي ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية ، والسياسية ، للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم (محمد،١٩٩٦).ولكي

يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر ، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار ، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين ، وهذا ما تسعي إليه الدول المتقدمة . وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم ، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم ، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم ، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية ،

سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي ، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم ، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة ، وتأسيسًا على ما سبق وانطلاقًا من توصيات المؤتمرات والندوات فإن دراسة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية باتت ضرورة ملحة وحتمية لمواجهة تحديات العصر ، وهذا ما تسعي إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية ، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة ، وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين ، ولقد ترتبت علي التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد

وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزوده بالمعارف التربوية التعليمية ، وإكسابهم المهارات المهنية ، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها ، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع. والكويت في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين علي إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع ، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع

أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

ما الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ؟ وما هي أهم محاورها

ما أبرز التصورات المقترحة لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة ؟

أهداف الدراسة

تـهدف الدراسة إلى ما يلي :

تعرف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وذلك في المجالات التالية :

الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية .

الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها .

الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية .

الاتجاهات المعاصرة في ما يتعلق بالتربية العملية .

الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

توضيح كيف يسهم تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في الارتقاء بمهنة التعليم .

تقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة

أهمية الدراسة

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير، جاءت هذه الدراسة للتعرف علي الاتجاهات المعاصر في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

مصطلحات الدراسة

الإعداد Preparation:(جبرائيل،١٩٨٣)

هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم.وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا فى مؤسسته التعليمية قبل الخدمة

التدريب Training: (غنيمة،١٩٩٦)

هي تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.

التنمية المهنية (نصر،٢٠٠٤)

هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمينلقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعى للمعلمين.

برامج تنمية المعلم (Duirareem, 1998)

هى أى خبرة منظمة يتعرض لها المعلم تزيد من معلوماته أو تنمي مهاراته أو تؤثر إيجابً أو تصحح فهمة لعملة . فيدخل ضمنها أى نشاط منظم يقوم به المعلم لتحديث مهاراته.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث يقوم الباحثون بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدرس وذلك للووف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا.

خصائص المعلم في التربية المعاصرة

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية. ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيستين.خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية.ومن الأهمية التأكد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته،

كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجة، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة.أما المعلم فإن سعيه لامتلاك هذه الصفات ومثابرته لاكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداده النظري والعملي داخل الكلية يعد مؤشرًا إيجابيًا كافيًا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم على العطاء والتأثير التعليمي الفعال. فالمعلم فى التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهى كالتالي:

أولا : الجانب العقلي والمعرفي

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلم يجب أن يكون لدية قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي ،والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبًا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنًا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقة تمكنًا تامًا، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها

وملمًا بالطرق الحديثة في التربية(شوقي السعيد،2001) كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامهم بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقويم تعلم طلبته، وتوجيههم لمزيد من التعلم (الخميسى،٢٠٠٠)

ثانيًا :الرغبة الطبيعية في التعليم

فالمعلم الذي تتوافر لدية هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعية بحب ودافعيه، كما سوف ينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا. ويشجعه على تكريس كل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة كذلك أن يحرص علي حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال، عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا.

ثالثًا : الجانب النفسي والاجتماعي:

إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا في انفعالاته وفى أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبًا لطلبته، ملتزمًا بآداب المهنة، وأن يكون واثقًا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازمًا معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعًا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة (بهاء الدين،1997) كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة، أو في حكمة على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر الطلبة أنة في يد أمينة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها علي إنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره،

لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته (طعيمة،٢٠٠٤) كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.

رابعًا :الجانب التكويني

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضى بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطًا هامة لتحقيق ناجح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدى إلى الملل وتشتيت الانتباه ، كما يجب على المعلم أن يحافظ علي مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامه عمله(عبد السلام،٢٠٠٠)

الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين

أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين:-

إن الحاجة إلى النمو المهني بحاجة قائمة باستمرار نظرا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز بها العصر الحالي ، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طراق التعليم وتقنياته ، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة ، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظلال تكنولوجيا المعلومات ، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد . ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان ، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح

التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم ، والتي تضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية،

وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفايتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة ، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت ، الموجود عند المعلمين، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المعلم الصفي ونموه مهنيا ، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي (المومني،٢٠٠٧)

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم ، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة ، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا ، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة . وانطلاقاً من أهمية الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا .

نستعرض هذه الاتجاهات والتي من أبرزها ما يلي :

أولا : الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية .

ثانيًا : الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثنائها .

ثالثًا : الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية .

رابعاً : الاتجاهات المعاصرة في ما يتعلق بالتربية العملية .

خامساً :الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

سادسًا:الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية.

أولًا :الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها ، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية ، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد ،

والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة.من ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية (غنيمة ،١٩٩٦)

أ -تحديد جوانب شخصية معلم الغد

وهذا يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية ، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد ، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة ، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية .

ب- المستوى الخلقي والاجتماعي

وهذا يتطلب من المسئولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات ، لتحرى درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية :

اختبارات الشخصية والميول المهنية .

اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة .

اختبارات اللياقة البدنية والصحية .

ج -تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي :

التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص ، والتي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها.

إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول .

د -العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول

وهذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية :

شهادة النجاح في الثانوية العامة .

خطاب القبول من عمادة القبول والتسجيل.

شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية .

شهادة اجتياز الاختبار التحصيلى والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.

شهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية.

شهادة تفيد مدى قدرته على لاستخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى وضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة في شروط تمليها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي :

1 – سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية (الديب،١٩٩٢)

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقًا للمتطلبات التالية :

يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج.

التدريس والعمل في المهنة أن يحرر و استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع .

تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية .

التوقيع علي عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة .

استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي .

يشترط حصول الطالب علي تقدير لا يقل عن 2.5 من 4 وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية .

يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها مثل طرق التدريس -التربية الخاصة -المواد التخصصية .

2- سياسة القبول في فرنسا (غنيمة،١٩٩٦)

وهذه تتطلب ما يلي:

اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد ، وذلك باستخدام الأساليب التالية :

اجتياز امتحان الجدارة المدرسية .

عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة وللتعرف عن مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.

التأكد من المواصفات التي يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في معلم المستقبل ، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد

يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.

في نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية ،فيتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات ، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على أي من الشهادات التالية :

أ -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية .

ب -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد والتقنية.

ج -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

3 -سياسة القبول في ألمانيا غنيمة،١٩٩٦

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحانAbitur .

وللالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى Grundsehul وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، يسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى .

4 -سياسة القبول في المملكة المتحدة (كتش،٢٠٠١)

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي .:

(BED) الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع

(GCE) النجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد

(GCSE) النجاح في ثلاث مواد من امتحان أو أكثر أو ما يعادلها.

يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان . (GCSE)

أما بالنسبة الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:

الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.

المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم

يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة .

6 -سياسة القبول في اليابان (عبيد،١٩٩٣)

وضع مجلس التعليم شروطًا لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقًا لما يلي:

الحصول على درجة جامعية .

أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس .

أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي ، أو يحصل على درجة الماجستير،وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

ثانيًا : الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها .

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل ، وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية ، والمهنية والنقابية ، والاجتماعية ، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين ، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين ، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية " قبل الخدمة" ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين (حمود ،١٩٨٨) وبناء عليه ، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد ، ونظام الإعداد، ونظام التدريب ، وإضافة إلى هذه النظم ، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين ، الأول : نظام التهيئة للممارسة العملية ، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد ، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية ، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه "مدارس التطوير المهني"

وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ ، والثاني : نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية ، ويدخل البعض في هذا النظام "التعليم الذاتي " شوق ومالك ، ١٩٩٥) ولأهمية هذا الاتجاه يذكر (الحمادي،١٩٩٦) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف ، ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة ، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته ، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها ويحدد (جبرائيل ، ١٩٨٣) أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه بقوله " إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن نفصل بين إعداد المعلم وتدريبه ، فكلاهما وجهان لعملة واحدة هي عملية تكوين المعلم ويتساءل :إن هذا الاتجاه يستدعي التفكير جديًا في الإجابة عن السؤال حول ما إذا كان هناك برنامج لإعداد المعلم وآخر لتدريبه ؟ أم هناك برنامج واحد للتكوين ؟ وبتوضيح أكثر هل على مخططي مناهج إعداد المعلمين وواضعيها أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة تضمين المنهج جميع الخبرات التي يتطلبها تكوين المعلم ،

وبهذا تصبح مناهج الإعداد والتدريب منهجًا واحدًا متكامًلا ، يكتسب الطالب المعلم جزءًا من خبراته في فترة الإعداد ، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة ، على أن يجري

ذلك في إطار مؤسسة واحدة هي مؤسسة تكوين المعلم (جبرائيل ، ١٩٨٦)

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي ، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح

وفي ذلك يذكر مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلم في Svatopluk petracek تقرير عن تربية المعلم في أوروبا" إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة ، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة ، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم ، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم ، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة (شوق ومالك ،٢٠٠٢)

وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان .وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كًلا من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها ، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار ، فالتكوين هنا كالنمو ، وتأسيسًا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثنائها . وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارا فوريًا ، ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بـهذا الاتجاه للمبررات التالية:

١-يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة ، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالواقع من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلوًلا لها أثناء الخدمة من جهة وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى ، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاسًا لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة .

٢-يوحد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين ، عوضًا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب ، وعن تمهين للإعداد للتدريب ، مما يزيد في الفصل بين العمليتين ، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثناءها ، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءًا من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة .

٣-يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محورًا أساسًا لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج ، وبهذا ننقل للطالب المعلم إمكانيات التربية المستمرة ،والنمو المتكامل ، وهذا يستدعي تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية ، والحفاظ على مرونة المنهج ، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي ، وذلك من خلال استخدام الطالب المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر ، وتعليم مبرمج ، وبرامج كمبيوتر ، وغيره ، مما يثري من كفاية الطالب ، ويكسبه مهارات تهيئ لها الجو المناسب لتعلم ذاتي ، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر" (جبرائيل ، ١٩٨٦).

ثالثًا : الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل

انخراطهم في مهنة التعليم ، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة . وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره ، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية ، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي :

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم .

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية .

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم .

الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم .

الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم

تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم .

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم .

مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع .

مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها .

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم .

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم

الإهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة

الإتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم .

وفيما يلي عرض لكل منها:

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات :

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم ، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم ، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية ، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم ، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم

أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية ، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة

وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين ، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في كفاءة المعلم ، وأداءه ، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية ، والتي إذا أجادها الطالب المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلمًا ناجحًا (أحمد ،١٩٨٥) ويؤيد هذا الاتجاه (سرحان ، ١٩٧٥) حينما يقرر بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم ، فالبرامج التي تعد الطلاب المعلمين داخل كليات التربية

على أساس المهارات تهتم اهتمامًا خاصًا بإكسابهم مهارات التدريس ، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتتمثل في الآتي :

قامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس ، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات ، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.

الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة .

الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس .

تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم .

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية:

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم ، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية ، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم (علاونه ، ٢٠٠٤) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات ، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية .

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية :

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير ، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها ، ويقصد به" الإعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة آو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي (العتيب يو غالب ، ١٩٩٦)

ويساهم الإعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها ، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة ، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها .(أحمد ،٢٠٠٧) وقد حددت الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين على النحو التالي : (أحمد،٢٠٠٧) (العتيب يوغالب،١٩٩٦)

تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة .

تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.

التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.

تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس .

تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات

دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.

تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية .

ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها ، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي ، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية . (أحمد،٢٠٠٧)

ومن المعايير التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق مع التوجهات المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج (NCATE)العالمية المعاصرة معايير منظمة

The National Council for Accreditation of Teacher- Education

إعداد المعلم

وتشتمل معايير منظمة NCATE على الآتي:

أولا :أداء الطلبة المعلمين:

المعيار1 :معرفة الطالب المعلم ، ومهاراته ، ومواقفه .

بناء على هذا المعيار ، علي الطلبة المعلمين الذين يعدون للعمل بالمدارس كمعلمين ، أن يدركوا المعرفة التخصصية والتربوية ، والمهنية ، والمهارات ، والمواقف الضرورية لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم .

المعيار2 :نظام التقييم وتقويم الكلية:

أن يكون لدى الكلية نظام تقييم يقوم بجمع وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين ، وأداء الطلبة المعلمين والخريجين ، وذلك لتقويم وتحسين الكلية وبرامجها .

ثانيًا :طاقة الكلية :

المعيار3: الخبرات الميدانية والتدريب العملي.

تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم وتطبيق وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العملي، حتى يصل الطلبة المعلمين وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة ، والمهارات ، والمواقف الضرورية لمساعدة الطلبة على التعلم .

المعيار 4 :التنوع.

تقوم الكلية بتصميم تطبيق وتقويم المنهج والخبرات للطلبة المعلمين لكي يكتسبو أو يطبقوا المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية ، وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية وبالمدارس ، ومع طلبة معلمين متنوعين ، ومع تلاميذ متنوعين في الصفوف من الطفولة المبكرة حتى نهايات المرحلة الثانوية .

المعيار5 : مؤهلات أعضاء هيئة التدريس ، وأدائهم ، ونموهم المهني:

على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث ، وخدمة المجتمع ، والتدريس ، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين ، ويجب على الكلية أن تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتسهيل نموهم المهني.

المعيار6 :إدارة الكلية ومصادرها : .

أن تتوفر لدى الكلية القيادة والسلطة والميزانية والقوى البشرية والتسهيلات والمصادر ، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات ، اللازمة لإعداد الطلبة المعلمين.

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم :

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر :العصف الذهني ، التدريس المصغر ، العروض العملية ، لعب الأدوار ، التعلم التعاوني ، الزيارات الميدانية ، ورش العمل وغيره . (راشد ،٢٠٠٢) وتحقيق ذلك يتطلب الإهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض ، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة ،مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس (يحيى،٢٠٠٣)

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية :

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الإنترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم

.وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية وينمي لديها لقدرة على التعلم الذاتي (يحيى والخطابي،٢٠٠٣) (يحيى،٢٠٠٣)

ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الإنترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني (شرف وحسن ،٢٠٠٣) ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل في ما يلي (شرف وحسن،٢٠٠٣)

الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة

العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.

وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.

تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي التالية :

استخدام الوسائط التقنية المتعددة .

استخدام شبكة الإنترنت بفاعلية .

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة ، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي ، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية ، وإتقان أقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي ، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملا له عناصر هو مكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام ، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام ، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها

لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم :

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصر حيويا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها ، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (شرف وحسن ،٢٠٠٣)

كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (عبد الرحيم،١٩٩١) وفي هذا الصدد يدعو (يحيى والخطابي ،٢٠٠٣) إلى تبني فكرة مدارس التطوير المهنيفي مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية ، وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين ، هذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن إتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة **Holmes Group** هولمز الأمريكية تشتمل على برامج لإعداد المعلمين . مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع ، تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل لكل عامين دراسيين ، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية ، بحيث تكون هذه الخطط مرنه ، وقابلة للتطوير ، وليست

جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلا ، لا يمكن أن يظل صالحا إلى ما لا نهاية ،ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية ، وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محليا وعربيا وعالميا (عودة،٢٠٠٧)

مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجيها :

أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم ، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساسا لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معا (عبد الرحيم،١٩٩١)

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم:

لا بد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم :

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة ، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال

شبكة الإنترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية (شرف وحسن،٢٠٠٣) والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس (شرف و حسن،٢٠٠٣)

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة :

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد ، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم ، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة

والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي(شرف وحسن،٢٠٠٣ ( )غنيمة،١٩٩٨)

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد :

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى أنظمة تقويمية، و بموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة .

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية ، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف- وأن تكون هذه البحوث والدراسات

الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية (يحيى والخطابي،٢٠٠٣)

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول ،لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من(الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا-ألمانيا -بريطانيا-السويد-اليابان- ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار. ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتـهـا الأساسية وفقًا لما يلي:

أولا -نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

1.النظام التكاملي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس (يحيى،٢٠٠٣)

2 .النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم ، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية (البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عاما وعامين (محمد،١٩٩٦)

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي ، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية ، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام .وظهرت في صور البدائل التالية (أحمد،٢٠٠٧)

أ- (النظام التكاملي) : (غنيمة،١٩٩٨)

معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

1 -نظام الفصلين.   .2 -نظام الساعات المعتمدة.

ب -(النظام التتابعي):

1-أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس ، أي لمدة خمس سنوات.

2-أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة ٢٤ شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات.

ثانيًا -مدة الدراسة:

اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ،

و كذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة ٤ سنوات في معظم الدول ، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية. فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي: (غنيمة،١٩٩٨)

4 سنوات للمعلم العادي

5 سنوات للمعلم المتخصص مثل (فرنسا ، واليابان)

5 سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا،أو الحصول على درجة الماجستير كما في اليابان .

ثالثًا -المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعداد وفقًا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية ، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال،التعليم الأساسي بمرحلتيه،الثانوي العام والثانوي الفني كما يحدث في فرنسا ، بعض الولايات المتحدة الألمانية ، واليابان ، بينما في بعض الولايات الأمريكية والألمانية نجد أنها تعد برنامجًا واحدًا لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب. (غنيمة،١٩٩٨)

رابعًا – أسلوب التمهين التربوي:

اختلفت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية المهنية والثقافية على سنوات الدراسة .وفقًا للبدائل الثلاثة التالية: (غنيمة،١٩٩٨)

1.البديل الأول: أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.

2 .البديل الثاني: وهنا نجد العكس تمامًا في بعض الجامعات العالمية الأخرى ،حيث تبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأولين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العاملين التاليين.

3 .البديل الثالث: فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية ، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين ، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه.

رابعًا : الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية

تعد التربية العملية عصبا لإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته ، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية ،فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلابد من تدريب عملي على أرض الواقع.

وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها "تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين . وانطلاقًا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية ، فمن خلال الإطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا- ألمانيا -بريطانيا -السويد -اليابان -ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقًا لما يلي:

أولا :التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.

التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس ، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.

التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات علم النفس التربوي،التوجيه والإرشاد النفسي ، أصول التربية ، المناهج وطرق التدريس ، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، الإدارة التربوية (غنيمة،١٩٩٨)

ثانيًا :الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج ، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا ، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا ، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية (غنيمة،١٩٩٨)

ثالثًا :نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة-:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج ، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة ، والتدريب الموزع والمكثف وفقًا للبدائل التالية: (غنيمة،١٩٩٨)

البديل الأول:-

نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف تخطيط الدروس ، إنتاج الوسائل التعليمية ، بناء أدوات التقويم التدريس المصغر، والزيارات الميدانية

الفترة الثانية:

تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسيفي أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية ، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية ، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة:

وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه ، فيقوم بتدريس درسًا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف ، وحضور زملائه ، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة:

وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا (غنيمة ، ١٩٩٨).

البديل الثاني:

وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى:

تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها ، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية:

وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية ، إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية (غنيمة ، ١٩٩٨) .

تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة .

تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.

اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث:

إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:

يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة ، ويطلق عليها اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد)

يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي ، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.

يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.

يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.

تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة ، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل ، وبعض الدول تفضل عامًا دراسيًا كاملا (غنيمة ،١٩٩٨)

رابعًا : نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى"بالمدرس المتعاون" وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم ، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد(قورة ، ١٩٩٣) يتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم ، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض

أعضاء هيئة التدريس

كلما كان ذلك ضروريا (قورة ،١٩٩٣) وقد حدد بعض التربويين من المتخصصين في طرق التدريس المعايير التي يجب أن يتم وفقها اختيار المدرس المتعاون، وهي (قورة ، ١٩٩٣).

أن يكون حاصًلا على شهادة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية.

أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.

أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

أن يكون قادرًا وراغبًا في تدريب الطلبة المعلمين.

أن يكون مهتمًا بتطوير نفسه من خلال طموحاته في مجال التدريس.

أن يعرف عنه الجدية في أداء ما يلقى على عاتقه من واجبات.

أن يكون قادرًا على تحليل مواقفه التدريسية.

أن يتمتع بصحة جيدة ويكون متفائلا وناضج الانفعال.

إن فكرة " المدرس المتعاون"أصبحت شائعة في الأوساط التربوية بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة" المدرس المتعاون " ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف (قورة ،١٩٩٣) .

الخاتمة والتوصيات

تعد الإستراتيجية التنمية المستدامة للمعلمين من الإستراتيجيات المطلوبة ، نظرا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة ، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى ، ومن أبرز القناعات التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة ، وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا

تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية ، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم ، ومراحل إعداده ، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية-إن طرح الإستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع ، وان تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المنهج الإستحداثي ، ولذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل والتجهيزات والمباني الملائمة ، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية ، وتوفير المناخ الملائم لإطلاع المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصر التعليم ، وممارسة البحوث والإستحداثات ، ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي ، هو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقي ،

وتحقيق التغير الاجتماعي المنشود ، وهناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة ومحدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية. ويتفق الجميع على أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح شامل ، و إن إعداد وتدريب المعلمين وإن ادخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل فانه لازال أكثر التصاقا بعجلة المؤسسات التقليدية التي لا تقدم عمليا الفرص المتكافئة للمعلمين ، وما نتطلع إليه وينبغي حدوثه هو إن يتهيأ للمعلم كافة المعطيات والحوافز والظروف الموضوعية والدعم المؤسسي والمهني والنقابي ليمارس دورة المتغير في مختلف الجوانب.إن التعاون في مجال إعداد المعلم يجب أن ينفذ على المستويات الثنائية والإقليمية والعالمية وذلك لتشجيع صياغة السياسات والخطط ، وتدعيم تطبيقها في مجال التربية قبل الخدمة وأثنائها ، من أجل أن تسهم الأنشطة التربوية على

نحو أفضل في التقدم الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي والاجتماعي والثقافي ، وكذلك في تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التجديدات المناسبة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، ولكي يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية والمعلم معا ، ينبغي على الذين تقع عليهم المسؤولية أن يأخذوا بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير على أن يشركوا في عملية التطوير والتنفيذ المؤسسات الحكومية والمهنية والمدارس..

فذلك ادعى لكسب دعم اكبر من جانب كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس ،،وانطلاقا من العرض السابق وفي ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال نقدم عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في البلد.

ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما ونوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها ، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقه في التعليم العالي.

الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم ، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الإنترنت

وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم ومعلم المعلم على حد سواء.

إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديميًا ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.

إعادة ا لنظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية ، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية والمقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين ، وتطوير وتحديد محتوى برامج كليات التربية وفقا للمعايير التالية:

الجديد في العلم في مجال التربية.

ب – المشكلات التي تواجه المعلمين

إصدار تشريعات مناسبة لهدف تنميتهم ثقافيا ومهاريًا طوال حياتهم المهنية لتمكينهم لمواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية وللتكيف مع المستجدات.

تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم وذلك عن طريق الموجهين والقنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم

فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي ، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم وإستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله ، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين .

أن تعتمد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية في الإدارة ، لان هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع ، والتجديد المستمر للبرنامج التربوي .

انتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية ، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدروس.

إعداد دليل شامل لإعداد المعلمين وتدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه.

توحيد الجهة المسئولة عن إعداد وتدريب المعلم ، وأن تتولى الجامعة ممثله بكلية التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلم وذلك لتوحيد الأهداف والاقتصاد في النفقات ولضمان مستوى الإعداد ونوعيته.

إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية ، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.

الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني والإداري والقيادي ،

ووضع معايير أكثر دقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية

العناية والاهتمام بالندوات والحلقات النقاشية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المتخصصة وتخصيص بعضها لمناقشة الاتجاهات الحديثة ومستجدات العصر وإبراز الدور الذي ينبغي أن يلعبه عضو هيئة التدريس في تنمية تلك الاتجاهات من خلال تدريسهم مواد تخصصهم.

عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء والمشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هو أهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة وكيفية تطبيقها في الميدان التربوي .

إنشاء كادر خاص لدعم وتمويل المعلمين الحاصلين على الترخيص بمزاولة المهنة وذلك لرفع المستوى المادي والاجتماعي للمعلم.

التأكد على ضرورة تمهين التعليم وتطبيق معايير التمهين على كل من يرغب بالعمل في مجال التدريس.

إصدار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم وإعلانه على جميع المعلمين والتزام جميع المعلمين بكل ما هو منصوص فيه .

أهمية استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم ، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها .

الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة .

تطوير نظم التقويم بما يراعى الاتجاهات الحديثة في التقويم وتدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية .

تطوير المدارس لكي تكون مكانا أفضل للعمل والتعليم وذلك بإعطاء قدر اكبر من الاستقلال المهني وصلاحيات قيادية للمعلمين.

الاهتمام في برامج كليات التربية بالتوازن بين مقررات مجالات الإعداد التربوي والأكاديمي التخصصي والثقافي وفقا للمعمول به في الجامعات العالمية.

أن تتعاون كليات التربية مع وسائل الإعلام المختلفة في وضع خطة تنويرية وتوعيه للجماهير هدفها تقديم ثقافة تربوية ونفسية.

متابعة المتدربين وتقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية ومدى التحسن في أدائهم وذلك عن طريق ملاحظة للأداء ميدانيا والمقابلات الشخصية.

حفز القادرين من أبناء المجتمع وكذلك المؤسسات الخاصة بالقطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني على الإسهام في تمويل إعداد المعلمين وتدريبهم والبحث العلمي الخاص بهم.

ينبغي الاهتمام الكبير بالمعلم الجديد الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى وذلك لأن السنة الأولى في حياته تكون فاصلة ، ولها أثر تشكيلي على تكوين شخصيته خاصة اتجاهاته نحو المهنة.

الفصل الثاني عشر
أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه

كل مهنة في المجتمع الإنساني قواعد أخلاقيات لابد من مراعاتها والالتزام بها من قبل الأفراد المنتسبين لتلك المهنة ،لأن ذلك يساعدهم على السير قدما نحو تحقيق النتائج المنشودة بكفاية وفاعلية .

وتعد أخلاقيات مهنة التعليم من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك المربي لأنها تشكل لديه رقيبا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله ،ويقوم أداء وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين.

وإن الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدد مقدار انتماء المربي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف.

المفاهيم الأساسية

المهنة:- وظيفة تتطلب إعداداً طويلاً نسبيا ومتخصصا على مستوى التعليم العالي ويرتبط أعضاؤه بروابط أخلاقية محددة. مجموعة من الأعمال ذات الواجبات والمهمات المختلفة، يمارس الأفراد خلالها أدوارا محددة لهم، وفق أهداف مرسومة يعملون من أجل تحقيقها، ويلتزمون أثناء ذلك بمجموعة من القواعد الأخلاقية تحكم سلوكهم المهني عندما يمارسون تلك المهنة.

الحرفة:- هي عمل يدوي يمارسه العامل إما في ورشة يمتلكها هو أو في ورشة يمتلكها شخص آخر، أو في مؤسسة أو شركة.

أخلاقيات المهنة:- المبادئ والمعايير التي تعتبر أساساً لسلوك أفراد المهنة المستحب، والتي يتعهد أفراد المهنة بالتزامها.

مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي يتفق ويتعارف عليها أفراد مهنة ما حول ما هو خير وحق وعدل في نظرهم، وما يعتبرونه أساسا لتعاملهم وتنظيم أمورهم وسلوكهم في إطار المهنة. ويعبر المجتمع عن استيائه واستنكاره لأي خروج عن هذه الأخلاق بأشكال مختلفة تتراوح بين عدم الرضا والانتقاد، والتعبير عليها لفظا أو كتابة أو إيماءً، وبين المقاطعة والعقوبة المادية.

مصادر أخلاقيات المهنة

المصدر الديني:- تعد الأديان السماوية أهم مصدر من مصادر الأخلاقيات، وقد أكدت السنة النبوية الشريفة وفصلت ما ورد في القرآن الكريم. وروي عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال "علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف". وقال " علموا وأرفقوا ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا".

الثقافة العربية الإسلامية: كان موضوع أخلاقيات مهنة التعليم من الموضوعات الرئيسة التي تناولها العرب والمسلمون بالدراسة وسبقوا فيها غيرهم، وكانوا أول من أدركوا في كتبهم أهمية المبادئ والأسس الأخلاقية التي تقوم عليها المهنة.

التشريعات والقوانين والأنظمة: تعد التشريعات والقوانين والأنظمة المعمول بها من المصادر الأخلاقية فهي تحدد للموظفين الواجبات الأساسية المطلوب إليهم التقيد بها وتنفيذها ويقصد بالتشريعات دستور الدولة، وجميع القوانين المنبثقة عنه.

العادات والتقاليد والقيم: يعتبر المجتمع المدني الذي يعيش فيه الفرد ويتعامل معه في علاقات متشابكة ومتداخلة مصدرا مهما من المصادر التي تؤثر في

أخلاقيات المهنة للأفراد الذين يتعاملون ويتعايشون في هذا المجتمع سواء على مستوى علاقة الموظف بالمجتمع المحلي أم على مستوى علاقته مع زملائه داخل المؤسسة، أم على مستوى علاقته مع الطلبة.

الأدب التربوي الحديث: قد ركز الأدب التربوي الحديث على سلوكيات أخلاقية منها:

الإخلاص في العمل.

احترام شخصية الذين يعملون معه.

الإنصاف بالهدوء وسعة الصدر وتفتح الذهن.

التحلي بالتواضع والعفو والقناعة العزة.

الرفق واللين.

اجتناب التكبر والطمع والبخل والبغضاء والغرور والكذب ومدح النفس وسوء الظن والغضب.

محاسبة النفس.

بعض القيم الأخلاقية والمبادئ المشتقة منها

تتكون لدى الفرد خلال سنين حياته منظومة قيمية يحتكم إليها، تشكل إطارا مرجعيا يتم في ضوئه الحكم على المواقف والأشياء.

المساعدة:-

جمع معلومات كافية عن الفئة المستهدفة.

تصنيف المعلومات التي تم جمعها.

تحديد حاجات الفئة المستهدفة.

ترتيبها حسب شدتها ودرجة إلحاحها.

العدالة:-

توضيح التعليمات والقوانين للجميع.

المساواة في منح الفرص (فرص التعليم، التدريب، التقويم)

عدم التميز والمحاباة بين الأفراد.

الاحترام والتقدير:-

معاملة كل فرد باحترام.

تشجيع الجهود المتميزة.

الإنسانية:

حسن الإصغاء إلى الآخرين.

حافظ على سرية المعلومات.

استخدام شبكات التواصل الفعال.

الاستقامة والنزاهة:-

يلتزم بالقواعد والقوانين واللوائح والتشريعات المنصوص عليها

التصرف بأمانة وصدق.

الثبات في السلوك.

الإتقان:-

التأكد من سلامة المواد والأدوات والأجهزة قبل استخدامها.

الإعداد الجيد قبل التنفيذ.

مواكبة المستجدات.

الخصائص الخلقية الواجب توافرها في المربي

الصدق في القول والعمل:- يجب على المربي الالتزام بهذا الخلق، وان يتحلى به في معاملته مع الطلبة وأولياء أمورهم، ومع زملائه والناس كافة وأن يفي بوعده ويلتزم بمواعيده.

المؤشرات:

الالتزام بدقة المواعيد المتصلة بإجراء الاختبارات وتصحيحها وإعادتها إلى الطلبة.

تقديم المعلومات الصحيحة والدقيقة عن الطالب حينما تطلب منه.

الإخلاص في العمل:- تعد هذه الخاصية من أهم الخصائص الخلقية التي يتوجب على المربي التحلي بها. قال صلى الله عليه وسلم: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

المؤشرات:

مواكبة المستجدات المتعلقة بعمله.

الدقة في التخطيط اليومي للموقف التعليمي/ التعلمي.

تأدية المهمات الموكلة إليه بدقة وفي موعدها المحدد.

الصبر والتحمل:- إن تحلي المربي بالصبر يمكنه من تحمل المشاق البدنية والنفسية والاجتماعية، ويمنحه الثقة بالنفس وقوة الإرادة، والقدرة على مواجهة العقبات والمشكلات.

المؤشرات:

متابعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

التروي قبل إصدار الأحكام.

مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم الصفية ومتابعتها.

الحلم والصفح وبشاشة الوجه:-المربي من أكثر الناس حاجة إلى التحلي بالحلم، وإلى ضبط النفس، وسعة الصدر، وقال صلى الله عليه وسلم:" علموا وأرفقوا ويسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا".

المؤشرات:

التغاضي عن بعض الهفوات البسيطة التي تصدر عن الطلبة.

ألا يكون سريع الغضب بل متوازنا في انفعالاته.

التواضع:-

تتطلب هذه الخاصية من المربي عدم التعالي والتفاخر وطلب الشهرة والمباهاة، لأنه قدوة صالحة لتلاميذه. وقال الرسول ح: " إن الله تعالى أوحى إلى أن تواضعوا، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله".

المؤشرات:

تقبل النقد البناء من الآخرين.

الاعتراف بالخطأ.

التنازل عن رأيه مقابل الآراء الصحيحة.

العدل والموضوعية في معاملة الطلبة:

ينبغي على المربي أن يمارس العدل في معاملته للطلبة في أثناء تدريسهم دون تحيز لأحد أو محاباة.

قال ح: " أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين".

المؤشرات:

جمع معلومات كافية عن سلوك الطالب قبل إصدار الحكم.

عدم المحاباة والتحيز في معاملة الطلبة أو تقويم أدائهم.

دور المربي في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين

أن يدرك العامل التربوي أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها.

أن يدرك بأن مهنة التعليم لها قواعد وأصول، وتتطلب امتلاك كفايات معينة لممارستها: معرفية ومهنية وإنسانية.

أن يدرك أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسؤولياته، بحيث غدا الميسر لعملية التعلم الذاتي، والمساعد في الوصول للمعلومات.

أن يستند في عمله وسلوكه وممارسته إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قوية.

أن يدرك أهمية الفئة التي يتعامل معها، فالمعلم مثلاً يتعامل مع الطلبة الذين يشكلون نواة التغيير والتطوير والتقدم.

أن يدرك من خلال نظرة منهجية علمية متطورة موقعة وأهمية دورهفي عصر العولمة والانفتاح، وأن يتفهم أنه جزء من أسرته ومدرسته التي هي بدورها جزء من مجتمعه المحلي ومن ثم وطنه الذي هو جزء من العالم العربي ثم العالم ككل.

أخلاقيــات مهنــة التعليـم المفضلة من قبل الطلبة:

أن يكون المعلم ديمقراطيًا في تعامله مع الطلبة.

أن يكون قدوة حسنة لهم.

أن يكون مصدر ثقة.

أن يحترم ويقدر وجهات نظرهم.

ألا يرهقهم بكثرة النشاطات البيتية.

ألا يتقيد بحرفية الكتاب المدرسي المقرر، سواء أكان ذلك في أثناء تأديته النشاطات الصفية، أم أسئلة الامتحانات، أم تلقي الاستجابات منهم.

أن يربط المنهاج بواقع الحياة ومجرياتها.

أن يجعل التعليم ممتعاً ومشوقاً للمتعلم.

أن يوظف التكنولوجيا الحديثة ومختلف الوسائل السمعية/ البصرية في عملية التعليم.

أن يكون ذا عقلية متفتحة واسعة الإطلاع.

ألا يركز على كمية المعلومات وحفظها بل على نوعية المعلومات وطرائق اكتسابها، حيث يتوقع الطلبة من المعلم أن يعلمهم كيف يتعلمون.

أن يثق بقدرات الطلبة وإمكاناتهم في إحداث التغيير المرغوب فيه،وفي قدراتهم على إجراء عمليات التقويم الذاتي لأعمالهم.

أن يجعل من غرفة الصف بيئة يسودها التسامح والمحبة، وأن تخلو من التهديد والإرهاب والقمع.

أن تتسم عمليات التقويم بالموضوعية والشمولية والتوازن، وأن يشكل الاختبار موقفاً تعليمياً.

ألا يركز على أسئلته على عمليات الحفظ الآلي بل عمليات التفكير.

أن يلبي حاجات وميول ورغبات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.

الفصل الثالث عشر
ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم

المادة الأولى :

يُقصد بالمصطلحات الآتية المعاني الموضحة قرين كل منها :

أخلاقيات مهنة التعليم: السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعيَّن أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكراً وسلوكاً أمام الله ثم أمام ولاة الأمر وأمام أنفسهم والآخرين وتُرتب عليهم واجبات أخلاقية .

المعلم: المعلم والمعلمة والقائمون والقائمات على العملية التربوية من مشرفين ومشرفات ومديرين ومديرات ومرشدين ومرشدات ونحوهم .

الطالب: الطالب والطالبة في مدارس التعليم العام وما في مستواها .

المادة الثانية: أهداف الميثاق :

يهدف الميثاق إلى تعزيز انتماء المعلم لرسالته ومهنته والارتقاء بها والإسهام في تطوير المجتمع الذي يعيش فيه وتقدمه وتحبيبه لطلابه وشدهم إليه، والإفادة منه وذلك من خلال الآتي :

توعية المعلم بأهمية المهنة ودورها في بناء مستقبل وطنه .

الإسهام في تعزيز مكانة المعلم العلمية والاجتماعية .

حفز المعلم على أن يتمثل قيم مهنته وأخلاقها سلوكاً في حياته.

المادة الثالثة: رسالة التعليم :

التعليم رسالة تستمد أخلاقياتها من هدي شريعتنا ومبادئ حضارتنا وتوجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل، وصدقاً مع النفس الناس،وعطاءً مستمراً لنشر العلم وفضائله

المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ويؤدي حقها بمهنية عالية .

اعتزاز المعلم بمهنته وإدراكه المستمر لرسالته يدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة، حفاظاً على شرف مهنة التعليم .

المادة الرابعة: المعلم وأداؤه المهني :

المعلم مثال للمسلم المعتز بدينه المتأسي برسول الله صلى الله عليه وسلم في جميع أقواله، وسطياً في تعاملاته وأحكامه

المعلم يدرك أن النمو المهني واجب أساس، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته يطوِّر نفسه وينمي معارفه منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه وفنون التدريس ومهاراته .

يدرك المعلم أنَّ الاستقامة والصدق، والأمانة،والحلم، والحزم، والانضباط، والتسامح، وحسن المظهر، وبشاشة الوجه، سمات رئيسة في تكوين شخصيته .

المعلم يدرك أنَّ الرقيب الحقيقي على سلوكه بعد الله سبحانه وتعالى، هو ضمير يقظ وحس ناقد، وأنَّ الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى الرقابة الذاتية، لذلك يسعى المعلم بكل وسيلة متاحة إلى بث هذه الروح بين طلابه ومجتمعه ويضرب المثل والقدوة في التمسك بها .

يسهم المعلم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب وغرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش بعيداً عن الغلو والتطرف .

المادة الخامسة: المعلم وطلابه :

العلاقة بين المعلم وطلابه والمعلمة وطالباتها لحمتها الرغبة في نفعهم، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم، أساسها المودة الحانية وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خيريّ الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم .

المعلم قدوة لطلبه خاصة وللمجتمع عامة، وهو حريص على أن يكون أثرهفي الناس حميداً باقياً، لذلك فهو يستمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا ويدعو إليها وينشرها بين طلابه والناس كافة ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً .

يحسن المعلم الظن بطلابه ويعلمهم أن يكونوا كذلك في حياتهم العامة والخاصة ليلتمسوا العذر لغيرهم قبل التماس الخطأ ويروا عيوب أنفسهم قبل رؤية عيوب الآخرين .

المعلم أحرص الناس على نفع طلابه يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم، وتوجيههم يدلهم على طريق الخير ويرغّبهم فيه ويبيّن لهم الشر ويذودهم عنه في رعاية متكاملة لنموهم دينياً وعلمياً وخلقياً ونفسياً واجتماعياً وصحياً .

المعلم يعدل بين طلابه في عطائه وتعامله ورقابته وتقويمه لأدائهم،ويصون كرامتهم ويعي حقوقهم، ويستثمر أوقاتهم بكل مفيد، وهو بذلك لا يسمح باتخاذ دروسه ساحة لغير ما يُعنى بتعليمه في مجال تخصصه .

المعلم أنموذج للحكمة والرفق، يمارسهما ويأمر بهما ويتجنب العنف وينهي عنه ويُعوِّد طلابه على التفكير السليم والحوار البنّاء وحسن الاستماع إلى آراء الآخرين والتسامح مع الناس والتخلق بخلق الإسلام في الحوار ونشر مبدأ الشورى

يعي المعلم أن الطالب ينفر من المدرسة التي يُستخدم فيها العقاب البدني والنفسي، لذا فإن المربي القدير يتجنبهما وينهى عنهما .

يسعى المعلم لإكساب الطالب المهارات العقلية والعلمية، التي تنمي لديه التفكير العلمي الناقد، وحب التعلم الذاتي المستمر وممارسته .

المادة السادسة: المعلم والمجتمع :

1- يعزز المعلم لدى الطلاب الإحساس بالانتماء لدينه ووطنه، كما ينمي لديهم أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها فهو أحق الناس بها .

2- المعلم أمين على كيان الوطن ووحدته وتعاون أبنائه.. يعمل جاهداً لتسود المحبة المثمرة والاحترام الصادق بين المواطنين جميعاً وبينهم وبين أُولي الأمر منهم، تحقيقاً لأمن الوطن واستقراره وتمكيناً لنمائه وازدهاره وحرصاً على سمعته ومكانته بين المجتمعات الإنسانية الراقية .

3- المعلم موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته، وهو لذلك حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة وذلك التقدير والاحترام ويحرص على ألا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له .

4- المعلم عضو مؤثر في مجتمعه تُعلق عليه الآمال في التقدم المعرفي والارتقاء العلمي والإبداع الفكري والإسهام الحضاري ونشر هذه الشمائل الحميدة بين طلابه .

5- المعلم صورة صادقة للمثقف المنتمي إلى دينه ووطنه، الأمر الذي يلزمه توسيع نطاق ثقافته وتنويع مصادرها ليكون قادراً على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة، يُعين به طلابه على سعة الأُفق ورؤية وجهات النظر المتباينة باعتبارها مكونات ثقافية تتكامل وتتعاون في بناء الحضارة الإنسانية .

المادة السابعة: المعلم والمجتمع المدرسي :

الثقة المتبادلة والعمل بروح الفريق الواحد هما أساس العلاقة بين المعلم وزملائه وبين المعلمين والإدارة التربوية

يدرك المعلم أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها والمشاركة الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة أركان أساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية .

المادة الثامنة :المعلم والأسرة :

المعلم شريك الوالدين في التربية والتنشئة فهو حريص على توطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة .

المعلم يعي أن التشاور مع الأسرة بشأن كل أمر يهم مستقبل الطلاب أو يؤثر في مسيرتهم العلمية وفي كل تغيُّر يطرأ على سلوكهم أمر بالغ النفع والأهمية .

يؤدي العاملون في مهنة التعليم واجباتهم كافة ويصبغون سلوكهم كله بروح المبادئ التي تضمنتها هذه الأخلاقيات ويعملون على نشرها وترسيخها وتأصيلها والالتزام بها بين زملائهم وفي المجتمع بوجه عام .

المراجع

جمال أحمد السيسي :ياسر ميمون عباس ، محاضرات في أصول التربية ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنوفية ، 2007 .

السيد عبد القادر شريف : الأصول الفلسفية الاجتماعية للتربية ، جامعة القاهرة ، كلية رياض الأطفال، 2005 .

علي خليل أبو العنين وآخرون : تأملات في علوم التربية كيف نفهمها : القاهرة – الدار الهندسية ، 2004.

محمد الهادي عفيفي ، في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية 1985.

سميح أبو مغلي وآخرون : التنشئة الاجتماعية للطفل – الأردن ، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع، 2002 .

محمود السيد سلطان ، مقدمة في التربية ، جدة المملكة العربية السعودية ، دار الشروق 1983

علي خليل أبو العنين وآخرون : تأملات في علوم التربية كيف نفهمها : القاهرة- الدار الهندسية 2004 .

أحمد محمود عياد ، محاضرات في أصول التربية ، الجزء الأول ، كلية التربية جامعة المنوفية ، د ، ث .

جمال أحمد السيسي :ياسر ميمون عباس ، محاضرات في أصول التربية ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنوفية ، 2007 .

إبراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1995 .

محمد الهادي عفيفي ، في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ، 1985 .

محمود السيد سلطان بحث في عملية التربية ، صحيفة الآداب والتربية ، الكويت ، جامعة الكويت ، ع 8 ديسمبر 1975 .

محمود السيد سلطان ، مقدمة في التربية ، جدة ، المملكة العربية السعودية دار الشروق 1983 .

محمود السيد سلطان ، دراسات في التربية والمجتمع ، القاهرة ، دار المعارف 1975 .

محمد عبد السميع عثمان : الأسس الاجتماعية والثقافية للتربية ، الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر 2004 .

السيد عبد القادر شريف : الأصول الفلسفية الاجتماعية للتربية ، جامعة القاهرة ، كلية رياض الأطفال، 2005 .

محمد أحمد كريم ، شبل بدران : المناقشة في الأصول الفلسفية للتربية ، الإسكندرية ، مطابع الجمهورية ، 1997 .

إبراهيم ناصر : التربية وثقافة المجتمع : تربية المجتمعات – بيروت دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة 1983 .

محمد الهادي عفيفي ، في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية 1985.

أحمد محمود عياد ، محاضرات في أصول التربية ، الجزء الأول ، كلية التربية جامعة المنوفية ، د ، ث .

أعضا ء هيئة التدريس : الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية ، جامعة الأزهر ، كلية التربية 2004 .

سميح أبو مغلي وآخرون : التنشئة الاجتماعية للطفل – الأردن ، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع، 2002 .

محمود السيد سلطان ، مقدمة في التربية ، جدة المملكة العربية السعودية ،دار الشروق 1983

خليفة حسين العسال : بحوث في الثقافة الإسلامية – الدوحة – دار الحكمة للنشر، 1993 .

سعد مرسي أحمد : التربية والتقدم ، القاهرة ، عالم الكتب 1996 .

محمد عابد الجابري : العولمة والهوية الثقافية – تقييم نقدي لممارسات العولمة في المجال الثقافي - مؤتمر العرب والعولمة – بيروت – مركز دراسات الوحدة العربية 1998 .

طلال عتريسي ، العرب والعولمة – بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية 1998 .

نبيل علي : الثقافة وعصر المعومات ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني ، للثقافة والفنون والآداب ، العدد 184 لسنة 1994 .

علي بركات ، محاورات في الثقافة والتربية ، القاهرة ، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر 1989 .

محمود السيد سلطان : مقدمة في التربية ، جدة ، المملكة العربية السعوديةدار الشروق 1983 .

إبراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1995 .

عطية محمد شعبان : فصول في أصول التربية، الأصول السياسية والاقتصادية والاجتماعية – جامعة المنوفية – كلية التربية 2006 .

عبد الباسط حسن : علم الاجتماع ، القاهرة : مكتبة غريب ، 1982 .

ماهر عمر : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعة ، 1988 .

عثمان لبيب فراج : تطور نمو الطفل المصري من خلال التنشئة الاجتماعية .

محمود السيد أبو النيل : علم النفس الاجتماعي ، دراسات عربية وعالمية ، حـ 2 ، القاهرة ، مطابع دار الشعب ، 1984 .

محي الدين أحمد حسين : التنشئة الاجتماعية وأهميتها من منظور سيكولوجي ، الكتاب السنوي للعلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ، القاهرة ، دار المعارف ، أكتوبر 1982 .

عبد الرحمن العيسوى : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار الفكر العربي ، 1985 .

حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي ، القاهرة : عالم الكتب ، 1984 .

سيد أحمد عثمان : علم نفس الاجتماعي التربوي التطبيع الاجتماعي القاهرة: الأنجلو المصرية ، 1970 .

عطوف محمود ياسين : مدخل في علم النفس الاجتماعي ، بيروت دار النهار للنشر 1981 .

عبد الله الراشدان : علوم اجتماعي التربية ، عمان ، دار الشرق ، القاهرة 1999 .

عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية ، القاهرة : مكتبة الهيئة المصرية، ط9 ، 1981 .

محي الدين مختار : التنشئة الاجتماعية المفهوم والأهداف : مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة قسنطينية ، عدد 9 ، 1998 .

إقبال أمير السملوطى : التنشئة الاجتماعية ودورها في تعميق ثقافة التصور ، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة ع 13 ، 2003 م

. حسين كامل بهاء الدين : التعليم و المستقبل ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مهرجان القراءة للجميع سنة 1999.

محمد سيد احمد : العولمة ، المفهوم ، السمات ، عالم يتحول و وض، يستجيب ، القاهرة الهيئة العامة لقصور الثقافة سنة 1999.

السيد احمد مصطفى عمر: إعلام العولمة و تأثيره في المستهلك،المستقبل العربي ، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية ع 256 سنة 2000

الفريد فرج : العولمة في مرآة الثقافة العربية 15 / 10 / 1998

السيد ياسين :العولمة و الطريق الثالث ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة 1999

لطفي بركات : تحديات القرن 21 في التربية ، القاهرة ،دار العربي ط1 سنة 1998

احمد عبد الرحمن احمد :العولمة ، المفهوم ، المظاهر و المسببات ، مجلة العلوم الاجتماعية،مجلد 26 ع 1 سنة 1998

عبد الحسن زلزله :(العمل الاقتصادي العربي ، المسيرة و التحديات تأملات شاهده على عصره) مجلة شئون عربية ،القاهرة ، جامعة الدول العربية ع 101 سنة 2000 .1

محمد مهدي شمس الدين : العولمة و افة العولمة ، مجلة منبر الحوار بيروت، لبنان ،ع 37 سنة 1999

حسين توفيق إبراهيم: العلاقة بين اطروحتى نظام عالمي جديد و عولمة مجلة منبر الحوار ، بيروت ، لبنان ع 37 سنة 1999

هدى حسن حسن (التعليم و تحديات ثقافة العولمة) مجلة كلية التربية عين شمس ،ع23 ،جزء3 سنة 1999 ص 188 الأمين سنة 2000 .

على أحمد مدكور:إعداد المعلم بكليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي الواقع و تصور مقترح (مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية) المؤتمر العلمي السنوي السابع – كلية التربية – جامعة حلوان 26 و 27 مايو سنة 1999 مجلد أول .

بسينة حسنين عمارة :العولمة و تحديات العصر و انعكاسها على المجتمع المصري ،القاهرة ، دار الأمين للنشر ط 1 سنة 2000 ص 22 - 23

عبد الله بن أحمد الرشيد(يتطور التعليم تتوطن التقنية) مجلة المعرفة المملكة العربية السعودية ،ع 35 يونيه سنة 1998 ص 80

مصطفى محمود : مجلة الإسلام وطن ع 138 يونيه سنة 1998 ص 13

مجدي عبد الحافظ و آخرون: العولمة -هيمنة منفردة في المجالات الاقتصادية والسياسية و العسكرية ، تقديم محمد نوار ،القاهرة ، دار الجهاد للطباعة والنشر و التوزيع 1999

محمود المنير : العولمة و عالم بلا هوية ،المنصورة ،دار الكلمة سنة 2000 2-محمد الهادي عفيفي :في أصول التربية الأصول الثقافية للتربية ،القاهرة الانجلو المصرية ، سنة 1987

محمد احمد الحضيرى : العولمة مقدة في فكر و اقتصاد و إدارة عصر اللادولة ، القاهرة، مجموعة النيل العربية ط 1 سنة 2000 دار

بثينة حسنين عمارة : العولمة و تحديات العصر و انعكاساتها على المجتمع المصري ، القاهرة

عيد عمر :التربية و المستقبل ، مجلة التربية ، قطر ع 100 مارس سنة 1992

احمد مصطفى أبو زيد :التحدي الثقافي من دور الجامعات في مواجهة التحديات المعاصرة ، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،السعودية ، ع 32 سنة 1990

محمد عبد القادر احمد : التعليم العالي في عالم متغير ، ترجمة أسعد حليم ، مجلة مستقبليات ،التعليم العالي للقرن الحادي و العشرين ، اليونسكو مجلد 28 سبتمبر سنة 1998 .

هيب فيسورى : أهمية التعليم العالي في عالم متغير ،ترجمة اسعد حليم مجلة مستقبليات التعليم العالي للقرن الحادي و العشرين اليونسكو مجلد 28 ع 3 سبتمبر سنة 1998.

عنتر لطفي محمد (ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية) مجلة التربية كلية التربية – جامعة الأزهر 56 يونيه سنة 1996 .

Beare, H . and Slavughter , R.Educution for the twenty first century . London . Routledge press – 1993

Mason , Robin . Globalisaition Education , trends and applicatios . p 67

Ralph M.Stair , Principls of information systems amaeagariol , approach Boyd & Fraser publishing cowpceng . Thomas Walker publishing , Boston , USA 1992

Wright , Thomorsu & Landa , donald. technology education - aposition statement. Journal of the international technology education associations . jonuary . 1993

Kerk a, Sendra . Life and Work in atechnoloical society 1994Eric Ogest .1994

6 -Eillen Scanlon & Tim oshea . educational computing , John Wiley and Sons ,Chichister , 1987

H. Beare and w, Lowe Boydy , Restrucing school : An international Perspective on the movement to trans form theCntral and Performance schools

Razik Taher.(Innovations in teacher Training and Prepartion) Teacher Edueation In the Arab States .

UNESCO .World action in Education,2 and Education , Paris : UNESCO 1993

Strak Joans and other, Professional Education Eric digest, 1987 .

Linicome, M. Nationalism Internationalization and The Dilemma of Educational Reform in Japan. Comparative Education Review – v ol32 1993

Elalfi, Ramadan.Globalisation and securng(Negative and Positive Repercussions)ALAhram Centrefor Political and Strategic studies – stratgic Papers no 72 1998

Ratinoff , L, Global insecurity and Education , the Culture of Globalization , Prospects – Vol 5 no 5 – 1995